

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

DESENVOLVIMENTO E AQUISIÇÃO DAS HABILIDADES
DE LEITURA NO 1º GRAU.

Dissertação submetida à Universidade
Federal de Santa Catarina para a ob-
tenção do Grau de Mestre em Letras,
Opção Lingüística.

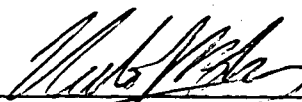
ALBERTINA FELISBINO VITORETTI

Florianópolis, junho de 1984.

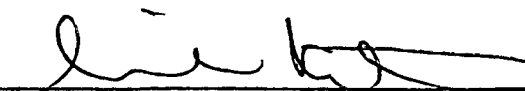
Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de

MESTRE EM LETRAS

opção Lingüística Aplicada e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina.

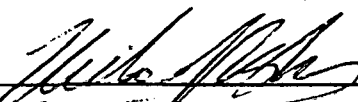


Hilário Inácio Bohn, Ph.D.
ORIENTADOR

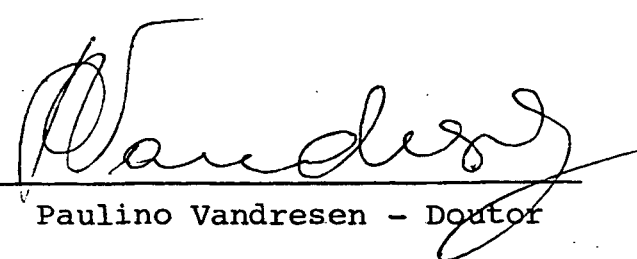


Giles Lothar Istre
COORDENADOR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGÜÍSTICA

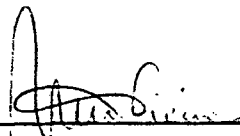
Banca Examinadora:



Hilário Inácio Bohn, Ph.D.



Paulino Vandresen - Doutor



Vilca Marlene Vieira - Mestra

A G R A D E Ç O

À Prof^a. Elenir de Souza Blasius
À Prof^a. Maria Angélica de Souza
À Prof^a. Marilda dos Reis Bellaguarda
À Cléia e Pedro Felisbino
À Ana Maria e Micheline Miranda
À Anita, Paulo e Tânia Gonçalves
À Terezinha e Fernando Maceno
À Alexandro e Felipe Felisbino
À Maria Feliciano
À Elza Pereira Souza Lemos
A João e Walter Schmitz
A José Sérgio Henkemeier
Aos professores e Alunos do Colégio
Dehon - 1º Grau do ano de 1983.

E S P E C I A L M E N T E:

A Prof^a. Amaline Boulus Issa Mussi;
Prof. Augustino Frasson; Prof^a. Ma-
ria Felomena de Souza Espíndola ;
Prof. Silvestre Heerdt; Prof. Wil -
son Schuelter pela crença em mim
depositada, pelo estímulo constante,
pelo exemplo de vida.

A minha eterna gratidão.

DEDICO

Ao meu esposo, Bento, pelo estímulo e pela compreensão dedicados durante a realização deste trabalho.

A Bárbara e Rafael, meus filhos, que tão cedo, compreenderam as minhas ausências.

Aos meus pais, José Pedro e Adelina, por me permitirem a vida.

Aos neurocirurgiões, Dr. Marcos Flávio Ghizzoni e Dr. Norberto Ferreira, porque contribuíram para que minha vida se prolongasse.

Ao Prof. Hilário Inácio Bohn que, na lucidez de mestre e orientador, soube conduzir este trabalho.

HOMENAGEM

**A Deus ,
pelo SER.**

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	
1 - FATORES RELACIONADOS À LEITURA	9
1.1 - A Leitura e a Aquisição da Linguagem	10
1.2 - O Papel Desempenhado pelo Cérebro no Ato de Ler.	15
1.2.1 - A Leitura e os Olhos	17
1.2.2 - Informação Visual e Não-Visual	18
1.2.3 - O Processamento da Informação	21
1.2.4 - A Aprendizagem da Leitura Versus Fixa- ção	28
1.3 - Prontidão para a Aprendizagem da Leitura	31
1.3.1 - Leitura Versus Complexidade Lingüística, Vocabular e Semântica	35
1.3.2 - O Papel dos Pais, do Professor e da Esco <u>la</u> la, no Processo Aquisicional da Leitura.	35
CAPÍTULO II	
2 - LEITURA: DEFINIÇÃO E HABILIDADES	37
2.1 - O que é Leitura?	37
2.2 - Habilidades de Leitura: Conceituação	38
2.3 - Enumeração e Descrição das Habilidades de Leitu <u>ra</u> ra	43
2.3.1 - Habilidades Psico-Neurológicas: Defi- nição, Enumeração e Descrição	43
2.3.1.1 - Enumeração e Descrição das Habilidade <u>s</u> des Psico-Neurológicas	46
2.3.1.2 - Habilidade de Coordenação Motora: De- finição, Enumeração e Descrição	46

2.3.1.3 - Habilidades de Percepção: Conceituação, Enumeração e Definição	49
2.3.1.4 - Habilidade de Concentração	58
2.3.1.5 - Conceito de Tempo	60
2.3.1.6 - Conceito de Quantidade e de Número .	60
2.3.2 - Habilidades de Análise Estrutural: Conceituação e Enumeração	61
2.3.3 - Habilidades de Compreensão	63
2.3.3.1 - Definição de Compreensão	63
2.3.3.2 - Habilidades que Auxiliam o Desenvolvimento de Habilidades Específicas de Compreensão	70
2.3.3.3 - Enumeração das Habilidades de Compreensão	71

CAPÍTULO III

3 - METODOLOGIA	73
3.1 - Descrição do Colégio	73
3.2 - Descrição dos Sujeitos e Critérios para Escolha dos Mesmos	74
3.3 - Origem das Habilidades Enumeradas e Descritas.	75
3.4 - Etapas que Precederam a Elaboração do Quadro Final das Habilidades de Leitura Testadas neste Trabalho	78
3.5 - Montagem dos Testes	81
3.6 - Alguns Controles Exercidos:.....	83
3.6.1 - Quanto ao Vocabulário	83
3.6.2 - Quanto à Escolha dos Textos	83
3.6.3 - Quanto à Elaboração dos Testes	84
3.7 - A Aplicação dos Testes:.....	84
3.7.1 - Aplicação dos Testes na 1ª Série	85

3.7.2 - Aplicação dos Testes na 2ª Séries.....	86
3.7.3 - Aplicação dos Testes na 3ª e 4ª Série ..	86
3.8 - Critérios para a Correção dos Testes	87
3.9 - Critérios para o Estabelecimento de Níveis de Leitura: Independente, Instrucional e Frustracio nal	96
CAPÍTULO IV	
4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	99
CONCLUSÕES FINAIS	181
- Sugestões	187
ÍNDICE DAS TABELAS.....	189
BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA.....	193
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	196

RESUMO

Foi objetivo desta pesquisa verificar quais habilidades de leitura relacionadas à compreensão encontram-se desenvolvidas nos alunos de primeira à quarta série do primeiro grau.

Dentre as habilidades testadas, incluem-se habilidades que auxiliam a compreensão, bem como habilidades específicas de compreensão.

As fontes que fundamentaram o quadro de habilidades testadas foram:

- a) o Programa Oficial de Ensino;
- b) questionário aplicado aos professores;
- c) a análise de livros didáticos;
- d) a consultoria às bibliografias que nortearam esta pesquisa.

A hipótese que fundamenta este trabalho é a seguinte: as dificuldades apresentadas pelos alunos ao ler, devem-se ao não-desenvolvimento adequado de habilidades básicas de leitura.

Assim, foram elaborados e aplicados testes que verificavam quais habilidades relacionadas à compreensão encontram-se desenvolvidas nos alunos, de primeira à quarta série do primeiro grau.

Os resultados nos mostram que muitas habilidades de leitura relacionadas à compreensão, sugeridas para séries específicas (de primeira à quarta) pelas fontes mencionadas acima, não atingiram, ainda, o nível independente, considerando-se o desenvolvimento das mesmas.

Os resultados nos mostram, então, que grande maioria dos alunos, nas quatro séries do primeiro grau, lê num nível instrucional, e muitos lêem num nível frustracional.

Ficou claro, também, que à medida em que o aluno avança nas séries, aumenta a dificuldade em manipular habilidades de leitura relacionadas à compreensão, ou seja, o desempenho dos alunos da quarta série, na leitura, foi inferior ao desempenho dos alunos da primeira série, mesmo quando os testes aplicados foram os mesmos nas quatro séries.

Tais fatos nos levaram a concluir que muitas das habilidades que se tenta desenvolver em determinadas séries, não são adequadas às mesmas; que o desenvolvimento das habilidades de leitura não segue uma seqüência lógica, coerente com o desenvolvimento geral do educando; que os professores não seguem critérios muito definidos para desenvolver habilidades de leitura nos alunos, uma vez que o desenvolvimento de habilidades muito complexas foi sugerido para alunos de segunda série, por exemplo, quando o programa oficial de ensino sugere para a quinta série; que o educando não possui oportunidades para confirmar (exercitar) habilidades de leitura cujo desenvolvimento teve início, ocorrendo, assim, estagnação no processo de desenvolvimento das mesmas.

Desta forma, faz-se necessário: a) que se repense sobre que habilidades de leitura relacionadas à compreensão devam ser desenvolvidas de primeira à quarta série do primeiro grau, distribuindo-as no decorrer das quatro séries, de forma lógica seqüenciada e de acordo com o desenvolvimento geral da criança; b) que se repensem as metodologias que vêm sendo empregadas no ensino da leitura, para que se consiga melhorar o nível de lei-

tura dos alunos de primeiro grau, especialmente, de primeira à quarta série, bem como dos demais níveis de aprendizagem escolar.

Embora os resultados desta pesquisa não sejam definitivos, dadas as limitações que lhe são inerentes, indicam direções para outros trabalhos e novas reflexões.

ABSTRACT

The main goal of the present research is to check which reading skills related to comprehension are developed by the students in elementary school, from the first through fourth grade.

Besides the specific tested comprehension skills, other skills which help in the comprehension are included.

The sources which support the chart of tested skills are:

- a) The official teaching program;
- b) a questionnaire applied to teachers;
- c) an analysis of text books;
- d) a bibliography search.

The hypothesis upon which the present work is developed can be stated as: the students' difficulties in reading are due to the non - development of adequate basic reading skills.

Thus, verifying tests were elaborated and applied to check which comprehension skills were mastered by primary students from first through forth grade.

The results show that many of the reading skills related to comprehension, assigned to specific grades (first to fourth) by the above mentioned sources considering the students' development haven't reached the independent level yet.

The results also show that most students of the referred grades read at the instructional level, and many of them are in the frustrational level.

It also became clear that as students progress to more advanced grades the difficulty in manipulating reading skills

related to comprehension increases, that is, the performance of 4th grade students is weaker than the performance of those of the 1st grade, even when submitted to the same tests.

These facts led us to conclude first, that many of the skills assigned for specific grades are inadequate; second, the development of reading skills doesn't follow a logic sequence; third, that teachers don't follow well-defined criteria for developing students' reading skills, as we observed in the 2nd grade, at which level too complex skills had been suggested; fourth, that the students are not provided with opportunities to confirm the reading skills whose development has been started but not continued, causing stagnation.

Therefore, it is necessary:

a) to re-orient the reading skills related to comprehension to be developed within the four first grades, following a logic sequence and in accordance with the whole child development;

b) to change methodological procedures which are being used in reading teaching, so as to obtain a better level of reading among primary students, especially those within the first four grades.

The results of the present research, due to inherent limitations, are not conclusive, but they reveal problems and give insights for new projects in the same area.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma tentativa de: enumerar e descrever as habilidades de leitura que o aluno precisa ter desenvolvidas, para atingir o grau de suficiência no ato de ler, a nível de primeiro grau, de primeira à quarta série; elaborar um teste para verificar se as habilidades de leitura relacionadas à compreensão-sugeridas pelo programa oficial de ensino, pelos professores, pelos livros didáticos e por psicolinguistas-encontram-se desenvolvidas no processo de escolarização de primeira à quarta série do primeiro grau; verificar em que nível de desenvolvimento estão as habilidades testadas; listar, a partir da análise dos resultados de testes aplicados, as habilidades de leitura relacionadas à compreensão cujo desenvolvimento dar-se-ia de primeira à quarta série do primeiro grau.

As escolas brasileiras vêm enfrentando sérios problemas no que tange ao nível de leitura atingido pelos alunos, no processo de escolaridade. Grande maioria dos alunos não consegue atingir o nível independente de leitura, apresentando, assim,

graves problemas no ato de ler. O número de alunos que são reprovados nas primeiras séries do primeiro grau é alarmante, como também é alarmante o número de alunos que concluem o primeiro grau com sérias dificuldades para ler. A gravidade do problema assume maiores proporções, quando nos deparamos com alunos ingressantes numa universidade, apresentando os mesmos problemas enfrentados no primeiro e segundo graus, ou seja, não conseguem ler com suficiência, isto é, não atingiram, ainda, o nível independente de leitura.

As carências reveladas pelos vestibulandos nos exames vestibulares comprovam as afirmações anteriores. E isto tem provocado muitas discussões com relação aos motivos que ocasionariam tão fraco desempenho. Numa tentativa de diminuir a gravidade do problema, autoridades ligadas ao Ministério de Educação e Cultura tomaram algumas providências com relação à seleção dos candidatos às Universidades. Exige-se, atualmente, que o candidato disserte sobre assuntos determinados em todas as provas. Na prova de Comunicação e Expressão, o candidato deve, geralmente, fazer uma dissertação, e "a tão temida Redação" faz parte dos exames vestibulares.

Perguntamo-nos: será que a prova de Redação resolverá o problema de baixo rendimento lingüístico dos alunos de 1º, 2º e 3º graus, no processo de escolaridade?

Os resultados dos próprios exames vestibulares nos mostram que o fato de que, na prova de Comunicação e Expressão, o aluno deva redigir um texto, pouco modificou a sua atuação para melhor. Verificamos, também, que a maior incidência de erros não está ligada ao desempenho gramatical dos vestibulandos, embora estes ocorram e de forma gritante. O problema crucial dos

vestibulandos na prova de Redação, está ligado à compreensão do texto como um todo - tanto do texto que ele recebe, como daquele que ele redige: divisão estrutural do texto, articulação de idéias, fatos, detalhes, inferências, conclusões, organização frasal, etc.

Paralelamente a esta situação, começaram a surgir os "métodos infalíveis", em forma de manuais, para se aprender redação em pouco tempo.

O que nos parece é que os criadores destes "métodos infalíveis" e alguns professores menos avisados não percebem que é muito difícil recuperar um aluno e ensiná-lo a redigir em um ou dois meses, ou até um ano, uma vez que este aluno viveu, praticamente, toda a sua vida escolar "sem saber ler".

É fundamental, para o aluno redigir bem, que ele leia bem. Ler é um ato muito mais complexo do que o simples reconhecimento de letras, sílabas e palavras. Ler envolve compreensão, inferência; ler é atribuir um significado àquilo que lemos, basicamente. Para tal, é necessário o desenvolvimento e interrelacionamento harmonioso de habilidades básicas.

Neste sentido, temos de responder a uma pergunta crucial: Como ensinar o aluno a ler? Como orientar o aluno na difícil tarefa da leitura?

Partimos da hipótese de que os problemas concernentes à leitura enfrentados pelas escolas brasileiras estão, em parte, ligados aos primeiros contatos do aluno com a leitura, nos seus primeiros anos escolares.

Todos os seres humanos normais nascem com aptidão para a leitura, assim como para andar, por exemplo. No entanto, se

não auxiliarmos uma criança a desenvolver a habilidade para andar e se não lhe oferecemos um meio adequado, para a realização desta atividade, ela custará muito mais a desenvolver tal habilidade que outra criança que teve a orientação e o meio adequados. Assim também ocorre com a aquisição da linguagem.

Processo semelhante ocorre com a leitura. A criança nasce com a aptidão para ler. Cabe aos pais, à escola e ao professor desenvolver determinadas habilidades ligadas à leitura, para que a criança aprenda a ler e faça da leitura parte integrante da sua vida escolar e pós-escolar.

É importante que estejamos certos de que leitura não se faz apenas na aula de Português, de vez que é de grande importância, em todas as disciplinas, da escolarização das crianças.

É difícil, por exemplo, para uma criança que não desenvolveu a habilidade de seqüência lógica dos fatos, resolver um problema de Matemática, pois, antes de aplicar cálculo, ela deverá ter compreendido o enunciado, a seqüência, os elementos oferecidos no problema, possuir conceito de quantidade e número.

"A leitura é uma exigência que está presente nas disciplinas acadêmicas, oferecidas pelas escolas e, por isso mesmo, os respectivos professores são, implícita ou explicitamente, orientadores de leitura" (Ezequiel Theodoro da Silva, 1979:8).

Na tentativa de tornar mais fácil o aprendizado da leitura, o professor adota ou recomenda livros de leitura a seus alunos. Portanto, em termos de educação institucionalizada, a mensagem escrita é uma das fontes primeiras que aciona a orientação que deve ser exercida pelo professor. O livro didático coloca-se como centro de vivência professor-aluno; ele é o meio principal.

principal utilizado para gerar discussões e reflexões.

A falta de informação e critérios do professor na adoção e recomendação de livros didáticos faz com que o ensino da leitura, nas escolas brasileiras, seja realizado quase que ao acaso. Grande maioria dos professores age através do ensaio-erro, quando abordam os textos junto aos alunos.

A adoção de um livro didático requer uma análise muito mais minuciosa do que se pensa, e o professor tem pouca ou quase nenhuma informação para fazer tal análise.

A sistematização do ensino da leitura no Brasil torna-se indispensável. É necessário que se defina leitura como um processo de desenvolvimento de habilidades que capacitarão o aluno a ler com suficiência. É imprescindível, também, que os professores e produtores de séries didáticas se voltem para a leitura de uma forma mais consciente, para que haja uma melhoria do nível de leitura dos alunos brasileiros.

Um livro-texto adequado é aquele que desenvolve, no decorrer das unidades, as habilidades básicas de que o aluno faz uso, ao ler.

Tais habilidades não podem ser desenvolvidas aleatória e, em muitos casos, isoladamente.

O desenvolvimento satisfatório das habilidades de leitura está intimamente ligado a outros fatores quais sejam: lingüísticos, psicológicos e sociais.

Embora não pretendamos controlar com profundidade os fatores mencionados, gostaríamos de citar que dentre os fatores lingüísticos que devem ser atentamente observados, encontram-se: a complexidade lingüística e semântica dos textos, sendo

que ambas estão diretamente ligadas à maturidade mental da criança - fator psicológico de grande importância. A criança só pode ler aquilo que lhe faz sentido, e estruturas lingüísticas mais complexas do que a sua maturidade mental pode compreender não lhe fazem sentido.

Outro fator lingüístico que deve ser atentamente observado é o controle vocabular. A fixação do vocabulário pela criança "implica uma maturação gradual, especialmente partindo do mais concreto para o mais abstrato. Os signos referenciais aparecem em fase bem posterior aos referenciais concretos" (Schulter, 1976:8).

Quanto ao fator social, é difícil de se oferecer um modelo teórico a todo tipo de escola, região, estado e, principalmente, que seja aplicável a todas as crianças. O que é perfeitamente adequado a um grupo de crianças, ou a uma escola não o será para outros. O modelo pode ser válido em termos de informação específica, não de forma generalizante. Por exemplo, um livro-texto pode ser adequado àquelas crianças que vivem na capital de Santa Catarina-Florianópolis - e pode revelar-se inadequado para ser oferecido a crianças que vivem em regiões interioranas do Estado.

O contexto social, o econômico e, principalmente, o cultural variam de região a região. Desta forma, o centro de interesse das crianças de cada região é diferente. O tipo de linguagem também o é, sendo, pois, diferente o nível de leitura das pessoas. Portanto, para que o aprendizado da leitura ocorra de modo menos árduo e mais interessante, tais fatores devem, também, ser observados.

Como já afirmamos anteriormente não é objetivo deste tra

balho verificar todos os fatores mencionados, mas fundamentalmente - através da análise de dados - esta pesquisa pretende verificar:

1. a média de acertos (referentes aos testes aplicados) das habilidades de leitura relacionadas à compreensão, em alunos de primeira à quarta série do primeiro grau;

2. quais habilidades de leitura que auxiliam a compreensão, bem como as de compreensão encontram-se desenvolvidas nos alunos de primeira à quarta série do primeiro grau, por série, bem como pretende verificar que habilidades não estão desenvolvidas;

3. quais habilidades (que auxiliam a compreensão e de compreensão), propostas pelo programa oficial de ensino, encontram-se, ou não, desenvolvidas em cada série, de primeira à quarta;

4. quais habilidades sugeridas pelos professores estão, ou não, desenvolvidas de primeira à quarta série, bem como as que estão em desenvolvimento;

5. quais habilidades sugeridas nos livros didáticos - e que não constam do programa oficial de ensino - estão desenvolvidas nos alunos de 1ª à 4ª série;

6. comparativamente, se existe evolução no processo de desenvolvimento das habilidades de leitura relacionadas à compreensão no processo de escolaridade de 1ª à 4ª série do I grau;

7. em que nível lêem os alunos de 1ª à 4ª série do I grau.

Assim, no primeiro capítulo, norteados pela postura filolo

sófica racionalista discutiremos: fatores de ordem bio-psico-neurológica e lingüística quais sejam: a leitura e a aquisição da linguagem; O papel desempenhado pelo cérebro no ato de ler; A leitura e os olhos; Informação visual e não-visual; O processamento da informação; A aprendizagem da leitura versus fixação; Prontidão para a aprendizagem da leitura do ponto de vista bio-psico-neurológico, bem como do ponto de vista da importância de se observar a complexidade lingüística, vocabular e semântica dos textos e o papel dos pais e dos professores no desenvolvimento das habilidades de leitura.

No segundo capítulo, serão apresentadas: a definição de leitura, a enumeração e descrição das habilidades de leitura. Quanto às habilidades de leitura, procederemos: à conceituação do que seja habilidade; à enumeração e descrição das habilidades de leitura quais sejam: habilidades psico-neurológicas; habilidades de análise estrutural; habilidades de compreensão.

No terceiro capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos que nortearam a elaboração da pesquisa, tais como: descrição da escola; a descrição dos sujeitos e dos critérios para a escolha dos mesmos; a origem das habilidades enumeradas e descritas; as etapas que precederam à elaboração do quadro final de habilidades de leitura; a montagem dos testes; controles exercidos; a aplicação dos testes e critérios para correção dos mesmos; critérios utilizados para se determinar os níveis de leitura.

No quarto capítulo, apresentaremos os resultados dos testes aplicados aos quarenta alunos de 1ª à 4ª série, bem como procederemos à análise dos mesmos e, por fim, passaremos às conclusões finais e às sugestões que advieram a partir da pesquisa efetivada.

CAPÍTULO I

1 - FATORES RELACIONADOS À LEITURA

Neste capítulo, discutiremos a relação que há entre a leitura e os fatores de ordem bio-psico-neurológica, bem como a função dos pais, dos professores e da escola no processo aquisicional da leitura.

Tem-se afirmado que a leitura não se processa isolada de fatores neurológicos, psicológicos e lingüísticos. A leitura envolve uma série de processos que devem ser analisados atentamente: a aquisição da linguagem, a função do cérebro no ato de ler, a função dos olhos, o tipo de informação de que precisamos quando lemos, prontidão em termos de maturidade mental da criança, maturidade lingüística e vocabular, o papel dos pais, da escola e, principalmente, do professor, no desenvolvimento das habilidades básicas de leitura, na criança.

Aprender a ler e ler não envolvem habilidades que as crianças não tenham, ainda, sido convocadas a executar, a fim de compreender a linguagem falada em casa, ou atribuir um significado ao mundo visual que as rodeia.

Afirma-se, também, que leitura não se ensina; ninguém ensina a criança a ler, mas os professores e outras pessoas têm a grande responsabilidade de tornar fácil o processo aquisicional de habilidades de leitura, para a criança.

Smith (1978:133) afirma que "as crianças têm uma aptidão inata que as capacita a atribuírem sentido ao meio em que vivem. (...) A criança pode dar sentido a linguagem falada e escrita do mesmo modo que dá sentido a muita coisa de seu mundo."

Vejamos, então, como os fatores, acima mencionados, se relacionam à leitura.

1.1. A Leitura e a Aquisição da Linguagem

Atualmente é difícil negar a predisposição inata do ser humano para a aquisição da linguagem. É sabido, no entanto, que tal aquisição está relacionada, também, ao desenvolvimento de habilidades que dizem respeito a fatores de ordem psico-neurológica.

Uma vez que a aquisição da leitura é processo contínuo ao da aquisição da linguagem, pressupõe-se, também, o desenvolvimento de tais habilidades. Vejamos, então, quais seriam algumas destas habilidades.

Ana Maria Poppovic, em pesquisa realizada sobre os aspectos psico-neurológicos que interfeririam na alfabetização da criança, faz algumas considerações sobre a aquisição da linguagem sob este ponto de vista.

Poppovic (1981) afirma que o "preparo de uma criança pa-

ra a alfabetização e para o processo de uma aprendizagem em geral, depende de uma complexa integração dos processos neurológicos que, com a devida exercitação, resulta em amadurecimento e harmonioso desenvolvimento de determinadas funções específicas" (Poppovic, 1981:11).

A não-integração destas funções de base psico-neurológica acarretará problemas durante a etapa de alfabetização e conseqüentemente, no ato de ler, posteriormente.

Segundo Poppovic, para que uma criança adquira a linguagem, não basta que ela possua "uma boa capacidade" de percepção auditiva e um aparelho fonador íntegro, do ponto de vista motor.

"Para que a aquisição da fala se dê, outras funções importantes, como percepção visual, coordenação motora, orientação espacial, noção de esquema corporal e estruturação temporal, já devem estar presentes e devidamente interrelacionadas nesta fase de desenvolvimento pré-lingüístico" (Poppovic, 1981: 13).

Entendemos, então, que, antes de a criança verbalizar a linguagem, ela já deve ter desenvolvidas algumas habilidades básicas que serviriam de base para novas possibilidades as quais seriam: acesso às primeiras abstrações; a criança compreende a fala e sua relação com o meio, consigo mesma e com as pessoas que se situam dentro de um espaço visual bem definido e que agem e reagem num ritmo temporal assimilado e conhecido.

A fala possibilita a modificação perceptiva da criança. Ela abandona as impressões concretas e passa a lidar com conceitos e relações generalizadas. O diálogo faz com que a criança

saia da percepção egocêntrica, aumentando a possibilidade de aprendizagem, uma vez que assimila conhecimentos aceitos socialmente.

"A fala como ato organizado, exige a formação de uma imagem motora, construída pela interiorização do modelo do ato já realizado a partir de um esquema corporal. A noção de esquema corporal, no entanto, ultrapassa o conhecimento do próprio corpo nesta fase, entendendo-se melhor como conexão consigo mesmo e com o meio" (Poppovic, 1981:14).

A expressão verbal dá à criança a possibilidade de melhor compreensão de seu corpo, de suas atitudes, e de seus comportamentos em relação às outras pessoas.

"As noções espaciais e temporais desenvolvem-se através da fala, juntamente com o esquema corporal. Através da exercitação verbal, a criança adquire o ritmo e as seqüências adequadas e, gradualmente, aprende a denominar e a interiorizar os conceitos básicos necessários à posterior evolução" (Poppovic, 1981:14).

Não havendo o interrelacionamento harmonioso das funções mencionadas, a fala - que tem um papel fundamental no desenvolvimento do global do indivíduo - não se estabelece de forma adequada. Estas funções - as quais chamamos de habilidades - devem estar desenvolvidas, para que a criança adquira a fala de modo adequado.

Uma vez adquirida a linguagem, não significa dizer que haja independência das habilidades (funções) que lhe serviram de base. Observa-se que é a fusão de linguagem e pensamento que permite a aquisição de novas habilidades no desenvolvimento da linguagem, no caso, habilidades de leitura e escrita.

A leitura é um processo contínuo ao da aquisição da linguagem. E, como para a aquisição desta foi necessário o desenvolvimento de habilidades específicas, para a aquisição daquela, também o será. Tanto serão necessárias as habilidades psico-motoras já desenvolvidas, como o desenvolvimento de outras habilidades, para que o ato de ler se faça adequada e suficientemente bem.

As habilidades de percepção visual e auditiva são necessárias para que a criança identifique seres e os nomeie corretamente. O conhecimento e controle do seu corpo, de sua postura, de seus gestos no espaço que a rodeia permitem-lhe a movimenta-ção e a habilidade de coordenação motora correta para a emissão e a compreensão dos conceitos verbais. A noção de tempo lhe possibilita a aquisição e o uso do ritmo e da seqüência necessários à emissão da fala harmônica. Para que a aprendizagem da leitura se dê satisfatória, é necessário um alto grau de organização e interrelacionamento dessas habilidades, baseado numa linguagem interior já suficientemente adquirida.

A habilidade de discriminação visual, a habilidade de orientação espacial dos símbolos, a habilidade de direção e localização, a habilidade de coordenação viso-motora, a habilidade motora de articulação e a apreensão entre o tempo e o espaço, são elementos fundamentais para a aquisição da leitura, do ponto de vista psico-neurológico.

Durante o desenvolvimento de habilidades de escrita, do ponto de vista psico-neurológico, maior ênfase deve ser dada ao desenvolvimento das habilidades de discriminação auditiva da composição de sons, de decodificação de sons, da organização e orientação espacial dos elementos, da seqüência temporal dos

mesmos, da coordenação motora e do conhecimento e controle do próprio corpo e da simetria de seus lados em relação ao espaço disponível para a ação motora.

Deste modo, a fala, a leitura e a escrita não são consideradas funções autônomas isoladas; uma é um processo contínuo da outra, uma vez que necessitam das mesmas funções básicas, para que haja uma correta evolução das mesmas. A leitura e a escrita são etapas que seguem o processo de aquisição da linguagem; o desenvolvimento de habilidades que possibilitam a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo em contínua reorganização e totalmente interdependente, sendo que este desenvolvimento é determinado por fatores bio-psico-neurológicos e por fatores propiciados pelo meio ambiente.

A inadequacidade no desenvolvimento - tanto do ponto de vista de exercitação, como do momento em que esta exercitação ocorre - pode acarretar a imaturidade e a estagnação do desenvolvimento da aquisição da língua, da leitura e da escrita.

O ritmo de amadurecimento das habilidades específicas necessárias à leitura e à escrita, bem como à sua organização, é individual e próprio de cada criança, diferindo de acordo com os fatores intrínsecos e extrínsecos responsáveis pelo desenvolvimento.

Deste modo, o critério de idade cronológica tomado para a iniciação da aquisição da leitura é insuficiente. As diferenças individuais que caracterizam cada criança indicam que uma criança não deve iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, sem antes apresentar possibilidades de ser bem sucedida, ou seja, sem antes se conhecer o nível de prontidão da criança para a leitura. Ao defrontar-se com a leitura, a criança deve ter

desenvolvidas algumas habilidades básicas que lhe possibilitarão ler, como também favorecerão o desenvolvimento de outras habilidades no processo de aprendizagem da leitura.

A seguir, veremos qual o papel desempenhado pelo cérebro no ato de ler, a função dos olhos, os tipos de informação que utilizamos ao ler e como ocorre o processamento e a fixação desta informação.

1.2. O Papel Desempenhado pelo Cérebro no Ato de Ler

Os estudos e pesquisas realizados nesta área têm demonstrado que, na verdade, o cérebro desempenha papel relevante, quando lemos. Toda a informação recebida do exterior do indivíduo chega ao cérebro e, lá, é processada.

Apesar de alguns estudiosos negarem a existência de uma área do cérebro específica para a leitura, os neurologistas não negam esta possibilidade, apoiando-se, para tanto, em pacientes que sofreram algum tipo de lesão em determinada área cerebral e perderam a capacidade de leitura expressiva. Estes pacientes, no entanto, não perderam a capacidade de compreensão. Os pacientes dislexos, ou portadores de dislexia-incapacidade ou dificuldades específicas para ler - são capazes de compreender um texto lido para eles. Apesar de o dano maior, neste caso, ocorrer na perda da habilidade de leitura expressiva e visual, este paciente apresentará outros problemas, como o de visão, por exemplo.

"Considerando-se a estrutura e funcionamento do cérebro, percebe-se que muitas áreas estão em atividade, quando você

lê, mas nenhuma área está exclusivamente envolvida com a leitura. Doenças ou lesões podem, ocasionalmente, afetar o trabalho do cérebro, assim aquela habilidade para ler é perturbada, mas quase certamente alguma atividade mais geral, envolvendo também linguagem ou visão será também prejudicada" (Smith, 1978:1).

Isto significa que, mesmo havendo uma área específica para a leitura, em nosso cérebro, esta é uma área tão pequena que, uma vez afetada, outras áreas próximas também o serão. Este fato torna difícil isolar esta possível área cerebral destinada à leitura.

Neste caso, é perigoso afirmar - como se faz freqüentemente - que crianças normais, apresentando problemas na aprendizagem da leitura, sejam dislexas, ou seja, que esta dificuldade seja ocasionada única e exclusivamente por um problema cerebral. As crianças normais apresentam dificuldade para ler, quando se defrontam com alguma coisa que não podem ler. E, neste sentido, todos nós, em algum momento da vida, fomos dislexos e nos tornamos novamente dislexos no momento em que nos deparamos com algo que não podemos ler.

"Não existe incapacidade específica de leitura no sentido de crianças que podem ver suficientemente bem para distinguir carros, animais e pessoas, não possam ver suficientemente bem para ler; ou aquelas crianças que compreendem a linguagem suficientemente bem para compreender a fala, não sejam capazes de ler. Obviamente, crianças que não podem ver, ou que não compreendem a fala, terão dificuldade para aprender a ler, no entanto, elas terão problemas de linguagem e visão; mas não uma incapacidade específica de leitura" (Smith, 1978:151).

O que ocorre freqüentemente com crianças que apresentam

dificuldade para ler é que os textos, ou a leitura a elas apresentados não lhes fazem sentido, e as crianças não podem ler o "sem sentido". Um outro fator que contribui para dificultar a aprendizagem de leitura é o não-desenvolvimento adequado de habilidades de leitura que facilitarão o aprendizado da mesma.

Todas as crianças normais são capazes de aprender a ler, se lhes são desenvolvidas aquelas habilidades de que elas necessitam para ler. Todas as crianças são capazes de ler, se a leitura que lhes é oferecida lhes fizer sentido.

Uma criança que compreende a linguagem ao seu redor, que é capaz de dar sentido ao mundo que a rodeia, que é capaz de usar a linguagem e de se fazer compreender, não deveria enfrentar tantos problemas no aprendizado da leitura. Por que uma criança que chega à escola usando a linguagem, fazendo-se compreender e compreendendo coisas tão complexas do seu mundo, apresenta tantas dificuldades na leitura?

Para respondermos a essa pergunta, teremos que analisar outros fatores que têm importância no ato de ler: o papel desempenhado pelos olhos, o tipo de informação que utilizamos ao ler e fatores emocionais.

1.2.1. A Leitura e os Olhos

Contrariamente ao que costumamos pensar, os olhos desempenham um papel relativamente pequeno, quando lemos. Pensamos que a responsabilidade daquilo que vemos cabe somente aos olhos. No entanto, os olhos não vêem tudo, sua função é captar a informação em forma de raio de luz e convertê-la em energia nervo-

sa a qual viaja ao longo de fibras do nervo óptico, até alcançar o cérebro. O que vemos é a interpretação do cérebro destas mensagens neurais. Quem vê é o cérebro, os olhos meramente olham e, geralmente sob a direção do cérebro. E o cérebro, certamente, não vê muito do que ocorre diante dos olhos e, algumas vezes, pode até cometer erros, sendo que, nestes casos, podemos ver alguma coisa que não está diante dos olhos.

"A percepção visual envolve decisões por parte do cérebro. Se você vir um cavalo atravessando um campo, é porque o cérebro decidiu que o que você está vendo é um cavalo" (Smith, 1978:16).

Para tomar uma decisão, o cérebro precisa de informação e é esta informação que é captada pelos olhos. Por isso, veremos que tipos de informação necessitamos quando lemos.

1.2.2. Informação Visual e Não-Visual

A informação captada pelos olhos e levada até o cérebro é a informação visual. Esta informação é aquela que vemos, é aquela captada do impresso ou do mundo que nos rodeia. Porém, para que alguém leia, este tipo de informação não é suficiente.

Em muitos casos, as crianças têm toda a informação visual necessária e são incapazes de ler. Isto não ocorre, apenas com as crianças. Um adulto que pegue um texto em língua desconhecida não conseguirá lê-lo, embora tenha à sua frente a informação visual de que precisa: o próprio impresso; ou o texto pode estar escrito e em linguagem conhecida, mas tratar de um assunto desconhecido para quem lê. Neste caso, a leitura se torna muito difícil e, em não raros casos, impossível.

Portanto, não é somente a falta de informação visual que frustra a criança na leitura. Ao contrário, quanto mais a criança se detém na informação visual, oferecida pelo impresso, por exemplo, mais dificuldade ela terá para ler. Quanto mais a criança insiste em olhar as marcas do impresso, mais difícil se torna a leitura.

As crianças devem depender o menos possível dos olhos, quando lêem, ou seja, depender o menos possível de informação visual, e esta é uma habilidade essencial de leitura que a nenhum leitor é ensinada. Infelizmente, os professores insistem para que a criança preste muita atenção à informação visual, dificultando, assim, a leitura.

Uma forma de o professor facilitar o aprendizado da leitura à criança é desenvolver no aluno, o mais possível, a habilidade de uso de informação não-visual.

A informação não-visual é o conhecimento que já temos internalizado da linguagem e do mundo. Esta informação não-visual é toda aquela informação visual que foi captada pelos olhos, processada pelo cérebro e alojada na nossa mente. E é desta informação não-visual que nós precisamos, basicamente, quando lemos.

Quanto mais conhecimento houver sobre o assunto de um determinado livro que lemos, mais fácil será lê-lo. Podemos ler este livro mais rápido, mesmo que os impressos sejam pequenos e a luz relativamente fraca. Por outro lado, se o livro contiver um assunto pouco conhecido, a leitura requererá mais tempo, mais clareza, e uma melhor consideração sobre o tipo de impresso. A dificuldade, neste caso, estabelece-se, porque estaremos precisando mais de informação visual que de informação não-visual.

Portanto, quando um leitor tem dificuldade na leitura, não é o caso de parar ou diminuir a velocidade e assimilar mais informação visual. Na leitura, devemos fazer uso máximo do que já conhecemos e depender da informação visual o menos possível.

Agora podemos responder à pergunta anteriormente formulada: por que uma criança que chega à escola falando a sua língua, fazendo-se compreender e compreendendo coisas tão complexas do seu mundo, apresenta tantas dificuldades na aprendizagem da leitura?

Uma das razões pela qual a criança sente dificuldades é justamente esta que acabamos de comentar, ou seja, o tipo de informação que a criança usa quando lê, como também o tipo de informação contida nos textos que lhe são oferecidos, para ler.

Quando chega à escola, a criança já possui uma bagagem muito grande de informação não-visual, mas, freqüentemente, os textos que lhe são oferecidos, dela exigem um tipo de conhecimento que ainda não possui, ou seja, ela ainda não possui informação não-visual sobre aquele assunto. Assim, a leitura para a criança não faz sentido, torna-se extremamente difícil e desinteressante. A dificuldade se estabelece, porque a criança precisará de muita informação visual, ela procurará deter-se no impresso, nas letras, nas palavras e perderá o sentido daquilo que está lendo.

Este é um dos grandes problemas enfrentados pela criança no início da aprendizagem da leitura e não só no início, mas em muitos estágios posteriores este problema também ocorre. Todos temos dificuldade em ler o "sem sentido". Qualquer assunto que nos seja desconhecido, dificultará a nossa leitura. Imagine mos, então, uma criança tentando ler algo sobre um assunto que

ela desconhece completamente. Realmente, neste caso, é impossível ler.

Uma vez que lemos pelo significado e não apenas através da identificação de letras, sílabas e palavras, este tipo de leitura não faz sentido para a criança e a dificuldade para ler aumenta consideravelmente e, em não raros casos, a criança não consegue ler. A criança ainda não possui a informação visual e muitos menos a informação não-visual sobre aquele assunto, tornando-se a leitura, desta forma, quase impossível. Esta dificuldade oferecida pelo texto leva à frustração e ao desinteresse.

1.2.3. O Processamento da Informação

Afirmamos anteriormente que a responsabilidade daquilo que vemos não cabe somente aos olhos, mas também e, principalmente, ao cérebro. Experimentos têm comprovado que existe um limite máximo na quantidade de letras e objetos que podemos ver, numa olhada rápida. Isto ocorre, porque o que toma tempo numa percepção visual e põe um limite na quantidade do que podemos ver, numa olhada rápida, não é a velocidade com que a informação visual chega aos olhos, mas o tempo que o cérebro leva para tomar uma decisão, a fim de processar uma determinada informação. A limitação não está na rapidez dos olhos ao captar a in-

formação, mas na velocidade do cérebro, para processá-la, ou seja, atribuir um significado àquela informação recebida. Para isso o cérebro precisa de tempo e este tempo sofre variação. Esta variação depende: da forma como a informação visual nos é exposta; de quantas alternativas temos à nossa disposição e do quanto de informação não-visual possuímos.

Quanto ao primeiro caso, experimentos têm comprovado que o limite máximo de letras aleatoriamente escolhidas que podemos ver é quatro ou cinco. O limite do grau de velocidade do cérebro para poder identificar letras aleatoriamente escolhidas é quatro ou cinco letras por segundo. No entanto, se as letras estiverem organizadas em uma palavra, podemos ver, numa olhada rápida, mais que cinco letras. Isto é possível, porque fazemos uso da informação não-visual que já está em nosso cérebro.

"Quando lemos, usamos tanto a informação visual, quanto a não-visual. Quando utilizamos informação não-visual, o processamento do cérebro é mais rápido e, assim, podemos ver e compreender muito mais" (Smith, 1978:23).

A identificação de uma letra envolve decisão por parte do cérebro, e a quantidade de informação requerida para tomar a decisão, depende do número de alternativas que há. O número de alternativas, em que uma letra pode estar, varia, depende do contexto. Deste modo, quando as letras ocorrem numa palavra, o número de alternativas é reduzido, porque podemos fazer uso da informação não-visual que já possuímos.

O leitor que faz uso do seu conhecimento de como as letras podem estar organizadas numa palavra, exclui aquelas que, provavelmente, não ocorreriam, numa determinada seqüência. Esta "predição" reduz o número de alternativas que o cérebro tem que

considerar e, conseqüentemente, processa muito menos informação, o trabalho do cérebro é menor. O que já sabemos de nossa língua reduz nossas incertezas, sendo que grande maioria dos leitores faz uso deste conhecimento de forma inconsciente.

"Experimentos comprovam que as crianças que lêem por tempo de dois anos apenas, demonstram o uso da informação não-visual deste modo: elas acham mais fácil identificar letras que estão ocultas de algum modo, quando essas letras estão em palavras, do que quando as letras estão em seqüências que não constituem palavras" (Smith, 1978:27).

O número de alternativas pode ser ainda mais reduzido, quando as letras estão organizadas em palavras e as palavras formarem uma frase. As palavras, neste caso, devem estar não apenas gramaticalmente organizadas, mas também devem apresentar sentido. Quando as palavras formam uma frase com sentido e fazemos uso de nossa informação não-visual, o cérebro pode quadruplicar a quantidade do que pode ser visto numa única olhada, porque o tempo para o processamento da informação recebida através dos olhos é menor, considerando-se a quantidade de letras que esta frase conteria. Em outras palavras: o tempo gasto pelo cérebro para processar uma informação que chega até ele em forma de frase, contendo cinco palavras, é o mesmo que ele leva para identificar no máximo cinco letras escolhidas aleatoriamente: um segundo.

O número de alternativas de palavras a serem usadas aleatoriamente é muito grande, contudo, quando as palavras ocorrem num contexto, este número é extremamente reduzido. O contexto não só reduz o número de alternativas de palavras a serem usadas, como também as construções gramaticais que podem ser empre

gadas são limitadas pelo sentido da mensagem a ser transmitida. Esta redução feita por um leitor faz uma diferença enorme na quantidade de informação visual a ser processada.

Smith (1978) chama essa redução de alternativas de predição (prediction). Predição é, portanto, a habilidade de eliminar alternativas que não se encaixariam num determinado contexto significativo. Para que possamos desenvolver essa habilidade de predição, contudo, devemos já ter desenvolvida a habilidade de uso de informação não-visual. É esta informação que nos permite predizer alguma coisa; é através do uso da nossa informação não-visual que temos condições de desenvolver a habilidade de predição.

Portanto, a aquisição e o uso de informação não-visual, são habilidades essenciais de leitura que não podem nunca ser esquecidas, uma vez que elas desencadeiam o desenvolvimento de uma série de outras habilidades de leitura.

A falta de informação não-visual, quando lemos, torna a leitura muito difícil e, em muitos casos, impossível.

Quando lemos algo, a informação não-visual (INV) que posuímos vem à tona em nosso cérebro, e quanto mais INV vem à tona, e quanto mais uso fazemos dela, mais fácil será ler.

Uma das conseqüências da leitura com falta de informação não-visual é o que Smith chama de visão de túnel (VT). Se não houver INV que possa ser usada, a visão se restringe a uma área muito pequena, dificultando, desse modo a leitura.

"A visão de túnel é como se estivéssemos olhando através de um tubo de papel estreito. (...) não é um estado permanente; ocorre quando o cérebro está sobrecarregado de informação vi-

sual. A VT é um estado em que leitores iniciantes freqüentemente se encontram" (Smith, 1978:31).

A VT não é restrita à criança, contudo. Ocorre com adultos sempre que tentam ler algo de que eles não entendem muito bem. A leitura sem sentido causa VT, pela simples razão de que, sem sentido, é impossível ler.

A amplidão do campo visual não depende dos olhos, mas do quanto o cérebro está captando. O número de alternativas é considerado, sendo que a limitação no processamento de informação causa VT, afetando tanto os olhos, quanto à audição.

Devido ao bloqueio na capacidade do cérebro de processar informações visuais num curto espaço de tempo, ser capaz de ler depende da redução do uso de informação visual. Devemos usar tanta INV, quanto possível. No entanto, em algumas circunstâncias, não possuímos a informação não-visual necessária, e a VT é inevitável, ocorrendo quando:

1) tentamos ler algo que não tem sentido. Para que algo tenha sentido, depende do conhecimento que possuímos. Um texto que, para o adulto, tem sentido, nem sempre o terá para a criança. Como afirmamos anteriormente, a habilidade de predição da linguagem e do conteúdo são essenciais para que a criança leia. Se a criança não possui esta habilidade, ela terá VT e a dificuldade para ler aumenta consideravelmente. Será que os textos oferecidos às crianças leitoras e às crianças que iniciam a aprendizagem da leitura possibilitam o desenvolvimento da habilidade de predição, ou seja, da habilidade de projeção de seu conhecimento, compreensão da linguagem e da sua compreensão do outro, de si mesma e do mundo?

2) Falta de conhecimentos relevantes causa VT. Quando um estudante apresenta dificuldade com textos de Matemática ou Geografia, não significa, em alguns casos, que ele esteja carecendo de habilidades de leitura. Ele pode simplesmente estar necessitando de um pouco mais de conhecimento de Matemática e Geografia. A informação visual e principalmente a não-visual são necessárias para que leiamos alguma coisa.

3) Relutância ao usarmos INV causa VT. Usar INV envolve risco - há sempre uma possibilidade de estarmos errados. Essa possibilidade diminui, na medida em que lemos pelo significado. E, neste sentido, muitos dos chamados erros de leitura, na verdade, não o são. Por exemplo, quando lemos pelo significado e trocamos uma palavra por outra, não alterando o significado do texto, não cometemos um erro. Isso prova que estamos, realmente, entendendo o que lemos. O leitor fluente, quando comete um erro - de troca de palavras, por exemplo, e este erro altera o significado do texto - pára e se auto-corrige, uma vez que ele está lendo pelo significado, e a troca fez uma diferença no geral. O sentido de uma passagem do texto a outra nos faz entender, quando o erro cometido representa uma diferença significativa. Por outro lado, um leitor que apresenta problemas de leitura e comete um erro que represente uma diferença significativa, no geral, não se auto-corrigirá. Ele não percebe a diferença que a troca de palavra efetuada representa no todo, porque não está lendo pelo significado, não está fazendo leitura compreensiva; simplesmente, está tentando identificar letras, sílabas e palavras, como se elas tivessem sido escolhidas aleatoriamente e o todo não fosse significativo. Este leitor presta mais atenção ao aspecto visual; o significado não está sendo colocado em primeiro lugar. Os leitores das escolas, em geral, infe-

lizmente, preocupam-se muito com o aspecto visual, expressivo da leitura, considerando cada palavra como sendo a chave da leitura. Infelizmente, este é um hábito incutido na criança, pelo professor. Quando o aluno comete um erro dos acima citados, o professor e os próprios colegas imediatamente corrigem. O professor, geralmente, pede ao aluno que leia com mais atenção. E o aluno prestará mais atenção ao aspecto visual do texto e, então, a leitura será desastrosa. Quanto maior o esforço para ler uma palavra corretamente, menor é a visibilidade, menor será a compreensão e o pior, esta leitura geralmente é avaliada pelo professor.

A maior causa de relutância no uso de informação não-visual é a ansiedade. A ansiedade causa VT, eliminando qualquer possibilidade de compreensão.

4) Hábitos pobres de leitura causam visão de túnel. A leitura muito vagarosa ocasiona VT, pois o sistema visual se congestionava com toda a informação visual que se tenta adquirir da página. A relutância em ir adiante, o ler e o reler, num esforço inútil para lembrar cada detalhe, ocasionarão ansiedade e, conseqüentemente, visão de túnel. Esses maus hábitos de leitura são, às vezes, incutidos nas crianças, porque alguns creem que eles ajudarão as crianças a lerem melhor. Porém, o fato de a criança ler e reler um texto e mesmo assim não conseguir compreendê-lo, leva-a à frustração, como também a convence de que não sabe ler e que a leitura não é fácil, quando sabemos que aprender a ler e ler não seria tão difícil, se não fosse a facilidade que o adulto tem em tornar a aprendizagem da leitura tão difícil.

Uma vez que as causas da visão de túnel são identifica-

das, o tratamento é óbvio: as crianças não terão visão de túnel, na medida em que elas lêem o que lhes faz sentido. Alguns professores poderão afirmar que os textos que as crianças lêem fazem sentido para elas. Podem fazer ao professor, mas nem sempre às crianças, como também aquilo que faz sentido a algumas crianças não o fará a outras.

Além dos fatores que acabamos de analisar é importante que se verifique as oportunidades que a criança tem para fixar o que aprendeu.

1.2.4. A Aprendizagem da Leitura Versus Fixação

Temos observado que no início da aprendizagem da leitura, a preocupação do professor é fazer com que a criança aprenda a identificar letras, sílabas e palavras, esquecendo o objeto básico da leitura, que é a compreensão daquilo que se lê. Ao lado deste grave problema, observamos que, uma vez atingido o grau de suficiência na identificação de letras, sílabas e palavras pela criança, o professor passa a considerá-la como leitor, afirmando "este aluno já sabe ler". E este aluno passa a receber textos, que lhe são inacessíveis, para ler. Os textos são inacessíveis tanto porque o aluno desenvolveu apenas a habilidade de análise estrutural da palavra, como porque, muitas vezes, o texto que ele recebe apresenta um grau de dificuldade muito grande, levando-se em consideração o tipo de informação não-visual de linguagem, de conteúdo e de mundo que este aluno já possui internalizados.

As habilidades de análise estrutural das palavras, ou seja, a habilidade de identificar letras, sílabas e palavras, são

importantes para que a criança leia, mas não são imprescindíveis, para que a criança aprenda a ler. É claro, que em algum momento, ela deverá saber identificar letras, sílabas e palavras, mas não em primeiro lugar, necessariamente. O mais grave nisto tudo é que as crianças, na sua maioria, consideradas leitoras, não desenvolveram mais que essas habilidades de análise estrutural de palavras e, uma vez atingida a suficiência no uso destas habilidades, a criança é solicitada a ler e ler, como se todas as outras habilidades de leitura já tivessem sido desenvolvidas. Como consequência disso, os alunos chegam ao segundo e terceiro graus, sem saber ler. Tal fato é ocasionado por dois graves problemas:

1) A escola não desenvolve todas as habilidades de leitura de que o aluno precisa para atingir o nível independente de leitura-leitura realizada sem auxílio, sem erros, e, sobretudo, com compreensão.

2) As habilidades que começam a ser desenvolvidas no início da aprendizagem não são reforçadas, fixadas no processo de escolaridade. Quando esta fixação ocorre, é ao acaso, não obedecendo a uma sequência lógica.

Estudos realizados por psicolinguistas e neurologistas afirmam que cada fixação - no caso da aquisição de informação não-visual - requer, pelo menos, uma olhada. Isto é, para que o nosso cérebro atribua um significado àquilo captado pelos olhos, é necessário que os olhos se fixem naquilo que queremos perceber, identificar.

No desenvolvimento das habilidades de leitura, a fixação também é necessária. Não vamos confundir fixar com decorar ou apenas memorizar. Nós somos capazes de declamar um poema em lín

gua estrangeira sem, no entanto, saber o que estamos dizendo. Neste caso, apenas decoramos o texto, memorizamos um monte de palavras, sem saber o significado das mesmas.

Para que haja fixação, é necessário, sobretudo, que tenhamos compreendido algo. E, se compreendemos, a fixação dar-se-á mais facilmente. Neste sentido a escola peca, porque as oportunidades que o aluno possui para confirmar a aquisição de alguma habilidade de leitura são poucas. Não existe a preocupação pela fixação de aprendizagem contínua e coerente por parte da escola.

Como afirmamos anteriormente, no processo de escolaridade, o aluno deve continuar desenvolvendo habilidades de leitura, além daquelas habilidades psico-neurológicas já citadas, pois o processo de desenvolvimento é contínuo e interdependente, isto é, a aquisição e o desenvolvimento de uma habilidade, não implica o abandono e o não-uso de uma outra adquirida e desenvolvida em fase anterior. Ao contrário, é a aquisição e o desenvolvimento de uma habilidade que nos possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades, dando continuidade a um processo interdependente de aquisição e desenvolvimento. As habilidades de leitura interatuam de forma integrada.

Não podemos, portanto, exigir do nosso aluno uma habilidade de leitura que ele ainda não desenvolveu, ou tentar desenvolver nele uma habilidade que ele não tem, ainda, condições de desenvolver, porque lhe estão faltando outras habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas em fases anteriores. Porém, infelizmente, exige-se do aluno, nas escolas, habilidades que ele ainda não desenvolveu. O professor esquece que a aprendizagem da leitura não se dá apenas no primeiro ano primário; que a apren-

dizagem da leitura é um processo contínuo e, como tal, é preciso que se desenvolva paulatinamente e, sobretudo, precisa ser fixado. O aluno precisa de oportunidades para confirmar o seu conhecimento e desenvolvimento de habilidades, a fim de atingir o nível de leitura independente, ou seja, vir a ser um leitor fluente.

1.3. Prontidão para a Aprendizagem da Leitura

Muito se tem discutido sobre este assunto, sendo que são de áreas diversas os estudiosos preocupados em saber qual o momento ideal, para a criança iniciar a aprendizagem da leitura.

Embora não seja nosso objetivo determinar uma idade ideal para a iniciação da leitura, sentimos a necessidade de abordar este assunto, uma vez que estamos envoltos nesta problemática.

A título de ilustração, colocaremos, a seguir, idéias de alguns autores sobre prontidão para a leitura.

"A prontidão para a leitura é definida como um estágio no desenvolvimento, quando, ou através de maturação, ou através de aprendizagem prévia, ou ambas, a criança (...) pode aprender a ler fácil e proficientemente" (Dowing et alii, 1972:11).

Arnold Gesel diz que, embora não se tenha um esclarecimento final sobre a idade certa para a iniciação da aprendizagem da leitura, "... devemos ter presente, entretanto, uma lista de condições que, em sua totalidade e/ou em sua maioria, a criança deve reunir, a fim de poder ser considerada apta para o ingresso no primeiro grau. A criança deverá possuir as seguin-

tes características em um grau igual ao de uma criança de 6 a 6 e meio anos:

1. Visão normal (ou corrigida).
2. Audição normal.
3. Nível mental geral de 6 a 6 e meio anos.
4. Boa coordenação motora, especialmente controle manual, segundo se manifesta no desenho.
5. Personalidade relativamente madura.
6. Uso e compreensão normal da linguagem.
7. Articulação não mais que ligeiramente imatura.
8. Interesse por contos de tamanho moderado e capacidade para segui-los.
9. Capacidade para controlar a atenção dirigindo-a a tarefas determinadas.
10. Capacidade de adequar-se às exigências da rotina escolar" (Gesell, 1975:234).

Magdala Lisboa Bacha afirma que: "... para a aquisição de cada habilidade e conhecimento especial há, na vida do aprendiz, uma determinada época, durante a qual a aprendizagem se dá com razoável facilidade e segurança. Antes dessa época, os esforços para sua conquista geralmente resultam em fracasso e frustração" (Bacha, 1969:15).

Smith afirma que: "Não há um dia mágico na vida da criança, ou não há medida de conhecimento que a criança deva possuir, para que se possa afirmar que a criança passa de um estado de incapacidade para aprender a ler a um estado de estar pronta" (Smith, 1978:154).

(...)

"Obviamente, a criança que está mais pronta para ler é a

criança que já pode ler. A criança com problemas de leitura, ou que não está pronta para ler é sempre aquela que não pode dar um sentido a instruções particulares no momento em que lhe são oferecidas" (Smith, 1978:156).

Como podemos observar, os três primeiros autores, na sua definição de prontidão, estão embasados na maturação física e mental das crianças. Para eles, a criança estará pronta para aprender a ler, quando apresentar desenvolvimento psico-motor suficiente.

Smith (1978) não cita explicitamente o aspecto maturacional da criança, quando aborda o assunto. No entanto, este aspecto fica implícito, quando o autor afirma que a criança "que não está pronta para ler é sempre aquela que não pode dar um sentido a instruções particulares no momento em que lhe são oferecidas" (Idem).

Ora, se a criança não é capaz de compreender as instruções é porque não possui, ainda, maturidade suficiente, para poder compreendê-las, ou atribuir-lhes um significado.

No início deste trabalho, quando abordamos a leitura em relação à aquisição da linguagem, vimos que as crianças, antes de verbalizarem seu pensamento, desenvolvem uma série de habilidades, tais como: percepção visual, coordenação motora, orientação espacial, noção de esquema corporal e estruturação temporal. Estas habilidades devem estar desenvolvidas e devidamente interrelacionadas, a fim de que a aquisição da linguagem ocorra de forma adequada e possibilite a aquisição de novas habilidades, no caso de leitura e de escrita.

Sendo a leitura um processo contínuo ao da aquisição da linguagem, aquela (a leitura) também necessita de pré-desenvol-

vimento e interrelacionamento de habilidades específicas, para se estabelecer de forma adequada, isto é, a criança deve, indis-cutivelmente, apresentar um certo grau de maturidade mental e desenvolvimento neurológico suficiente.

Parece-nos que o que não se pode estabelecer é o momento exato em que a criança apresentaria maturidade psico-neurológica suficiente para adquirir a leitura.

Por outro lado, podemos observar que, embora muitas crianças apresentem maturidade psico-neurológica suficiente, ainda assim são incapazes de ler, ou apresentam sérias dificuldades na aquisição da leitura. Isto acontece porque a leitura oferecida à criança não está ao seu nível de compreensão, não está de acordo com o mundo em que ela vive, ou não está de acordo com seu grau de complexidade lingüística. Enfim, a criança não pode ler o que não lhe faz sentido.

E, deste modo, mesmo crianças de 8, 9 anos não estarão prontas, para ler, se a leitura e o modo de apresentação da mesma a elas oferecidos não lhes forem acessíveis. Por outro lado, uma criança de 5 anos poderá estar pronta para aprender a ler, se a leitura e o modo de apresentação oferecidos lhe forem acessíveis.

Além de complexo, como vimos, o aspecto de prontidão para a leitura é muito relativo, se levarmos em conta, ainda, que as crianças diferem muito uma da outra em todos os aspectos. Portanto, é muito difícil estabelecer uma idade cronológica para a iniciação da aprendizagem da leitura. Por isso, vamos considerar pronta para adquirir a leitura a criança que apresentar desenvolvimento psico-neurológico suficiente e que receba leitura acessível ao seu nível de compreensão, ou seja, a leitura tem

que se adequar à criança e, não só, a criança se adequar à leitura.

1.3.1. Leitura Versus Complexidade Lingüística, Vocabular e Semântica.

Embora não seja nosso objetivo estabelecer medidas de complexidade lingüística, vocabular e semântica, sabemos que o controle destes fatores podem dificultar ou facilitar o processo aquisicional de habilidades de leitura, para a criança.

A evolução da gramática, a ampliação e domínio do vocabulário, bem como a apreensão do conteúdo semântico pela criança, ocorrem de forma gradual, partindo sempre do mais simples para o mais complexo, do mais concreto para o mais abstrato.

Neste sentido, torna-se importante que se exerçam controles mais sistemáticos, considerando-se que os textos que as crianças recebem nem sempre têm controlados os fatores que acabamos de mencionar, dificultando a leitura.

1.3.2. O Papel dos Pais, do Professor e da Escola, no Processo Aquisicional da Leitura.

De acordo com as discussões já realizadas neste trabalho, parece-nos que o papel dos pais, do professor e da escola é proporcionar meios favoráveis a fim de que o processo aquisicional da leitura pela criança ocorra de forma adequada e menos árdua.

Proporcionar meios favoráveis, significa oportunizar si-

tuações para que a criança possa desenvolver aquelas habilidades que lhe serão necessárias ao ler, bem como oferecer-lhe oportunidade de fixação e continuidade no processo evolutivo e integrado das habilidades de leitura.

Sabemos, também, que a maioria dos pais omite sua participação, durante o processo de escolaridade de seu filho, cabendo toda a responsabilidade à escola, ao professor.

Isto ocorre, muitas vezes, por se acharem os pais, sem condições de orientar seu filho, no que se refere às tarefas escolares, entendendo-a, apenas como um processo de aquisição de conhecimentos.

Cabe à escola e ao professor, portanto, conscientizar os pais de que a escolarização de seu filho não ocorre apenas em forma de aquisição de conhecimentos; que a aquisição de conhecimentos requer o desenvolvimento de uma série de habilidades, sendo que, para tal desenvolvimento, os pais podem contribuir, principalmente, nos primeiros anos de escolaridade. Por outro lado, é imprescindível que a escola e o professor estejam, também, convictos do que acabamos de mencionar, ou seja, a escolarização não é apenas uma forma de adquirir conhecimentos, mas também o meio onde se evoluem habilidades que possibilitam e facilitam a aquisição de conhecimentos.

No capítulo que segue passaremos à definição de leitura e de habilidade; à enumeração e descrição das habilidades de leitura: Psico-neurológicas, análise estrutural e compreensão.

CAPÍTULO II

2. LEITURA: DEFINIÇÃO E HABILIDADES

2.1. O que é Leitura?

Muitos são os enfoques sob os quais se discute o processo da leitura: Dialetológico, Antropológico, Processual e outros. Não nos deteremos na descrição de tais enfoques, porque julgamos que a consulta às fontes originais serão mais profíguas ao leitor. Sugerimos leitura de Freire, 1980, 1976, 1978; Coreth, 1973; Zurber, 1979; Viana, 1980; Ricoeur, 1977 e 1978.

Portanto, definiremos leitura apenas do ponto de vista que norteou esta pesquisa, ou seja, o enfoque processual, fundamentados nas idéias de Frank Smith (1978).

Neste sentido, leitura significa, basicamente, atribuir significado ao impresso.

O processo de atribuir significado ao texto envolve, fundamentalmente, compreensão e esta envolve a habilidade de predizer. Predizer significa fazer perguntas; encontrar respostas para estas perguntas significa compreender. Portanto, só estare

mos, realmente, lendo, quando fizermos perguntas, e encontrarmos respostas para tais perguntas, assim, compreenderemos e reduziremos nossas incertezas a zero.

Somente somos capazes de predizer, quando fazemos uso da teoria de mundo e de linguagem que estão organizados em nosso cérebro. A medida que a nossa teoria de mundo e linguagem foram sendo organizadas, deu-se também a compreensão das mesmas.

Assim, podemos dizer que a leitura:

- É um processo ativo e interrelacionado que há entre a nossa teoria de mundo e de linguagem, organizadas em nosso cérebro, e o(s) significado(s) implícito(s) que o impresso contém.

- É, também, a habilidade que possuímos de eliminar significado(s) improvável(improváveis), e de prever o(s) significado(s) provável (prováveis).

- É a capacidade de confrontar nossa teoria de mundo e de linguagem com as do autor do texto, para, a partir disto, projetar o(s) significado(s) em nosso contexto e confirmar nossas teorias, ou ampliá-las, ou reorganizá-las, ou, ainda, modificá-las.

E, nesta última idéia do que seja leitura, que se dá o aspecto criativo da mesma.

Entendido o que seja leitura, passaremos à conceituação, à enumeração e à descrição das habilidades de leitura.

2.2. Habilidades de Leitura: Conceituação

Vimos, no decorrer deste trabalho, usando a palavra habilidade sem, no entanto, conceituá-la. Pretendemos, neste capítulo

lo, conceituá-la e, também, fazer a enumeração e descrição das habilidades básicas de leitura.

Manuais didáticos, programas de ensino e a literatura que existe em torno da problemática da leitura usam com frequência a palavra habilidade, sem deixar claro, entretanto, o que ela significa. Devido à indefinição que há entre os autores, recorremos ao levantamento de alguns conceitos, procedendo, em seguida, à análise de cada um, para, no final, darmos o nosso conceito de habilidade.

Dorin Lannoy, no Dicionário Ilustrado de Psicologia coloca o seguinte:

"Habilidade:

Inclui aptidão e aquisição. Refere-se ao potencial para aquisição de destreza ou aperfeiçoamento de hábito" (Lannoy, 1973: 125).

Entendemos com isto, em primeiro lugar, que o ser humano possui aptidões para adquirir algo, uma vez que o mesmo autor entende aptidão como sendo a "capacidade para aprender, para adquirir habilidade ou conhecimento" (Lannoy, 1973:29).

Em segundo lugar, habilidade seria, então, o desempenho mecânico de algo adquirido, sendo que, neste sentido, seria igual a hábito que, segundo o autor, é uma "reação adquirida, geralmente invariável e facilmente suscetível" (Lannoy, 1973: 125).

Embora Lannoy não afirme que a aptidão seja inata no ser humano, parece haver uma contradição no que se refere à sua compreensão de habilidade, de aptidão e hábito, como também não fica claro se aptidão, potencial e capacidade significam o mesmo.

Entendemos por hábito um comportamento mecânico adquirido. Por exemplo, alguém pode ter o hábito de desenhar, enquanto ouve alguém falar, ou enquanto está falando e, no entanto, pode não possuir habilidade para desenho.

Parece-nos que habilidade não significa um mero comportamento mecânico adquirido. O conhecimento, por exemplo, não é um comportamento; é um processo cognitivo de interiorização que envolve, especialmente, compreensão e, para que se possa compreender algo, é necessário o desenvolvimento de determinadas habilidades. Para que se possa diferenciar um "P" de um "B", por exemplo, deve haver, antes, o desenvolvimento de uma habilidade de psico-neurológica que a percepção visual, e isto não nos parece um hábito, simplesmente. É um processo que envolve um trabalho mental complexo, como, por exemplo, a eliminação de uma série de alternativas que poderiam estar presentes e não estão.

No que se refere à aptidão, ao potencial e à capacidade, parece não haver muita diferenciação quanto ao uso das palavras.

Lannoy refere-se a potencial como sendo "Características que não estão presentes ou ainda não se manifestaram num organismo, mas que poderão se desenvolver posteriormente" (Lannoy, 1973:254).

Entendemos, então, que potencial é tudo o que existe de inato no ser humano, e todo ser humano normal pode adquirir conhecimentos e possuir habilidades. Assim sendo, aptidão e potencial significam o mesmo.

Por outro lado, capacidade não é por nós entendida como sendo igual à aptidão, embora exista uma relação intrínseca entre aptidão/habilidade/capacidade.

Entendemos esta relação da seguinte forma: o ser humano possui aptidões inatas, sendo que estas, mediante desenvolvimento e exercitação, transformam-se em habilidades, e estas, por sua vez, tornam o ser humano capaz de realizar algo.

Portanto, ser capaz, ter capacidade é o resultado de um complexo de habilidades desenvolvidas e exercitadas e, não capacidade de desenvolver habilidades.

Possuir desenvolvidas as habilidades de percepção visual e auditiva, principalmente, é o que nos torna capazes de diferenciar um "P" de um "B", por exemplo, na escrita e na fala. Desta forma, concordamos com Warren, quando se refere à aprendizagem entendendo-a como: "Processo através do qual se adquire a capacidade de responder adequadamente a uma situação que pode ou não ter sido encontrada anteriormente" (Lannoy, 1973:28).

Ressaltemos aqui "se adquire a capacidade". Isto significa, em primeiro lugar, que capacidade não é algo que já existe no ser humano quando nasce, mas é o resultado de um processo de desenvolvimento de aptidões.

Em segundo lugar, é capaz de realizar algo o ser que já aprendeu este algo.

Sendo toda aprendizagem um processo, é claro que, durante este processo, se dá o desenvolvimento de habilidades específicas para a realização de algo específico. Enquanto estas habilidades não estiverem desenvolvidas e exercitadas, o ser humano não será capaz de realizar alguma coisa com suficiência.

A leitura também envolve um processo de desenvolvimento de habilidades e, se a criança não possuir desenvolvidas as habilidades básicas, ela não conseguirá ler com suficiência, com

compreensão.

A idéia de que hábito e habilidade significam o mesmo es
tá presente em muitos autores.

Iva Waisberg Bonow, quando se refere à aprendiza
gem, apresenta o seguinte título: "Aprendizagem: Os Hábitos ou
Habilidades", e conceitua hábito ou habilidade como sendo: "...
uma reação automática adquirida e estereotipada pela repetição
de situações estimuladoras idênticas com reforçamento da mesma
rede de integração nervosa" (Bonow, 1972:69).

E mais adiante: "... o educador deve ter sempre como ob-
jetivo reforçar a aprendizagem inteligente e criadora de críti
ca, escolha, organização, planejamento de trabalho e sua execu
ção" (Bonow, 1972:73).

Está claro que hábito e habilidade, para Bonow signi-
ficam o mesmo. Habilidade é vista como uma atitude mecânica, sem
nenhum envolvimento mental específico.

Quando a autora afirma que se deve "reforçar o hábito de
crítica, escolha, etc.", parece-nos que a palavra correta se-
ria habilidade de crítica, de escolha, de organização, etc.

A habilidade de criticar algo, por exemplo, não é mecâni-
ca e não se adquire esta habilidade apenas pela "repetição de
situações estimuladoras idênticas", mas, principalmente, pela
compreensão do todo em situações diversas, uma vez que as situa-
ções a merecerem uma crítica variam, e muito.

Como vemos, tais conceituações são muito skinnerianas e
fogem à concepção de leitura por nós desenvolvida neste traba
lho.

Vamos, portanto, conceituar habilidade, tendo por base a

linha racionalista, dentro da qual desenvolvemos nosso trabalho e, principalmente, em Frank Smith, embora o mesmo não conceitue a palavra em nenhuma das bibliografias consultadas.

Smith (1978) desenvolve a idéia de que o ser humano nasce com aptidões inatas para adquirir a leitura e que esta aquisição se dá após o desenvolvimento de um complexo de habilidades específicas, envolvendo, para isto, um trabalho mental com plexo.

Entendida a habilidade como um processo mental cognitivo complexo, conceituamo-la, fundamentalmente, como sendo o re resultado de desenvolvimento e exercitação de aptidões inatas que tornam o ser humano capaz de compreender e realizar algo com uma suficiência mensurável, numa escala de valores para ela fixada.

Exercitar significa evocar a manipulação de habilidades em situações diferentes daquelas em que tais habilidades tiveram seu desenvolvimento iniciado, favorecendo, assim, a compreensão e a fixação das mesmas.

Entendido o que é habilidade, passaremos à enumeração e à descrição das habilidades que consideramos básicas e específi cas para a leitura.

2.3. Enumeração e Descrição das Habilidades de Leitura.

2.3.1. Habilidades Psico-Neurológicas: Definição, Enumeração e Descrição.

Sendo a linguagem e a leitura atividades mentais, seus estudos estão relacionados à ciência que se preocupa com os es-

tados mentais do ser humano, ou seja, a Psicologia.

No entanto, segundo Borba, a lingüística se preocupa com "a expressão do que se passa na mente humana", e a psicologia "procura interpretar o que se passa na mente do falante."

"A lingüística, diz Hjelmslev, estuda a atividade pela qual se comunica um conteúdo de consciência de um indivíduo a outro e a psicologia examina o próprio conteúdo da consciência humana" (Borba, 1975:61).

Devido a esta diferença existente entre alguns objetivos da lingüística e da psicologia em relação aos estados mentais do ser humano, o estudo científico dos comportamentos verbais em seus aspectos psicológicos, cabe à psicolingüística.

A língua é um sistema abstrato que constitui a competência lingüística dos falantes e está relacionada diretamente com a lingüística.

Os atos de fala resultantes de comportamentos individuais e sofrendo variações de acordo com as características psicológicas, pertencem ao domínio da psicolingüística.

Os pesquisadores psicolingüistas procuram a relação entre os atos de fala com a memória, a atenção, etc. e, principalmente, interessam-se pelos processos através dos quais os falantes atribuem uma significação aos enunciados, às associações das palavras, à aprendizagem de línguas, etc.

Além da psicolingüística existe uma outra ciência, a neurolingüística, que se preocupa com as relações existentes entre a linguagem e o cérebro. Ela procura, por exemplo, a relação existente entre as afasias da linguagem e as disfunções cere-

brais que as acarretariam.

A neurolingüística hipotetiza, fundamentalmente, que existe uma relação entre as formas de desorganização verbal e os tipos patológicos estabelecidos pelo neurologista, através da localização da lesão cerebral que seria responsável pelo distúrbio.

Isto não significa, contudo, no caso da leitura, que toda dificuldade que a criança apresente seja explicada por uma disfunção cerebral, a menos que seja comprovada.

Feitas estas considerações, podemos concluir que os estudos psicolingüísticos e neurolingüísticos, claramente indicam que a leitura está ligada a processos mentais. Assim denominamos de habilidades psico-neurológicas aquelas que envolvem uma atividade cerebral e que se manifestam como um processo mental cognitivo apenas, e/ou um processo mental cognitivo manifesto em forma de atitudes e realizações externas.

Por exemplo, a habilidade de percepção de lateralidade é o resultado de um processo mental cognitivo que é a compreensão das direções esquerda/direita, manifesto externamente através da localização, no espaço, das direções esquerda/direita, em função do próprio corpo, ou fora dele.

Portanto, pode haver apenas o processo mental cognitivo, mas não pode haver uma manifestação externa sem que o processo mental tenha se realizado. Isto se deve ao fato de que o cérebro processa as informações recebidas e, se estas informações foram compreendidas farão parte da memória de longa duração, podendo se manifestar em forma de realizações externas, quando for necessário.

2.3.1.1. Enumeração e Descrição das Habilidades Psico-Neurológicas.

A enumeração que faremos a seguir está fundamentada em bibliografias diversas, uma vez que não existe, no Brasil, uma bibliografia específica sobre o assunto.

Através de leituras de autores diversos e de programas oficiais de ensino do Estado de Santa Catarina, fomos listando aquilo que consideramos habilidades.

Chamamos a atenção para o seguinte:

a) Muitas das habilidades que constam desta enumeração não fazem parte, explicitamente, de nenhuma bibliografia lida;

b) Muitas das habilidades que constam da enumeração não aparecem nos planos oficiais de ensino, por exemplo, com a nomenclatura de habilidade. Nestes casos, fizemos uma interpretação dos objetivos a serem atingidos nesses programas e depreendemos aquilo que poderia ser uma habilidade a ser desenvolvida;

c) A enumeração a seguir não está relacionada, à faixa etária do aluno, porque seguimos a distribuição das habilidades, por série, sugerida pelo programa oficial de ensino, pelos professores e livros didáticos, acreditando que a faixa etária tenha sido um critério para tal planejamento.

2.3.1.2. Habilidade de Coordenação Motora: Definição, Enumeração e Descrição.

Habilidade de coordenação motora significa que a criança precisa aprender a usar os movimentos do seu corpo de acordo com a relação entre estes movimentos e o cérebro, uma vez que é

este que comanda os movimentos.

Esta habilidade é muito complexa, implicando o desenvolvimento e maturação da criança, como também o desenvolvimento de muitas outras habilidades, como por exemplo a percepção.

Uma boa coordenação motora só se consegue através do desenvolvimento e exercitação adequados, sendo que não podemos exigir da criança o desempenho de algo sem que ela apresente ain da condições para tal.

Como vimos afirmando, todas as habilidades de leitura são interdependentes, é o desenvolvimento integrado das habilidades que dá condições ao desempenho suficiente de alguma coisa. Portanto, devemos ter em mente que não se desenvolve uma ha bilidade isoladamente, que o desenvolvimento de uma implica o uso e/ou o desenvolvimento de outras.

Um bom desenvolvimento de coordenação motora é exigido da criança em muitas situações na sala de aula, ao ler e escrever, como por exemplo: segurar o lápis corretamente, ligar corretamente as letras, traçar letras de forma e tamanho adequa dos, espaçar adequadamente as palavras e as linhas, utilizar material de leitura e escrita em posição adequada, sentar-se corretamente, distanciar adequadamente os olhos do texto, não apontar as palavras com o dedo ao ler, não movimentar os lábios na leitura silenciosa, não movimentar a cabeça ao ler, olhar pa ra o emissor ou para o ouvinte, etc.

Dentre as habilidades de coordenação motora que julgamos importantes destacamos:

. Habilidade de articulação adequada dos sons.

Muitas crianças ao ingressarem na escola ainda apresen-

tam problemas de articulação de sons. Isto pode se dar por duas razões. A primeira, relaciona-se ao meio em que a criança vive. Se as pessoas que a rodeiam não articulam bem os sons e as palavras, a criança acabará por não articulá-los adequadamente também, pois formou uma impressão acústica incorreta do som.

A segunda, refere-se à relação significado/significante que ainda não se estabeleceu firmemente.

Ainda podemos citar uma terceira razão que é: deficiência auditiva e/ou uma deficiência nos órgãos articulatórios, provocando a má articulação.

O professor deve, portanto, desde o início da alfabetização e, nos anos seguintes, preocupar-se com a correta articulação dos sons por parte da criança, desenvolvendo, assim, uma habilidade importante para que a criança leia bem, com clareza.

. Habilidade de controle binocular.

"Visão binocular significa uma fusão das duas impressões visuais - uma de cada olho - em uma imagem única" (Holle, 1979: 78).

Habilidade de controle binocular significa, então, que a criança deve ser capaz de dirigir os dois olhos numa mesma direção, numa mesma linha.

É sabido que as crianças em geral, quando iniciam a aprendizagem da leitura, não possuem ainda um bom controle binocular. Os olhos ainda saltam na página de um lado para outro, não se fixando por muito tempo num determinado lugar e a consequência disto aparece em forma de dificuldade para ler.

. Habilidade da coordenação óculo-manual.

É a conexão existente entre a visão e os mecanismos neuromusculares. É o controle dos movimentos das mãos em relação à visão.

No início do desenvolvimento da coordenação óculo-manual os olhos desempenham um papel muito importante. Porém, à medida que o desenvolvimento prossegue, o papel da visão se torna menos importante. Por exemplo, quando a escrita se torna rotina, a visão atua apenas no sentido de verificar os atos realizados.

2.3.1.3. Habilidades de Percepção: Conceituação, Enumeração e Definição.

Muitos pesquisadores (Forgus, 1971; Bresson, 1958; Holle, 1979) têm realizado estudos a respeito do ato perceptivo, sendo que uma das preocupações desses estudiosos relaciona-se ao papel desempenhado pelo sujeito no que se refere à sua participação, ou não, no ato perceptivo.

Há duas hipóteses fundamentais referentes à percepção:

A primeira entende que a percepção se constitui de simples registro mecânico de estímulos do meio exterior, possibilitando a impressão automática de imagens. Entendida a percepção desta forma, está-se eliminando a participação do sujeito no que se refere a trabalhar os estímulos recebidos do meio exterior. Assim, o processo ensino/aprendizagem da leitura e da escrita seria em muito simplificado e resultaria da organização desses estímulos adequados à impressão de imagens.

Reconhecer palavras, então, poderia resultar da mera ob-

servação freqüente da escrita das mesmas, sem se levar em conta e sem que fossem necessários outros cuidados específicos, como por exemplo, as relações espaciais subjacentes à discriminação de ângulos retos, curvas, oblíquas, verticais, horizontais, direita, esquerda, etc.

A segunda hipótese entende que a percepção exige que o sujeito trabalhe os estímulos externos recebidos. Neste sentido o ato perceptivo é um processo ativo e está relacionado ao desenvolvimento da criança no que se refere a outras habilidades adquiridas, a fim de interagir com os estímulos, compreendendo-os e organizando-os e transformando-os em informação não-visual.

Assim, o sujeito interfere neste processo com sua experiência, motivação, etc.

Vejamos como se posicionam alguns autores, com relação à percepção.

Forgus (1971:1) define percepção como sendo o processo de extrair informação.

Bresson (1958) indica que a percepção constitui interpretação de estímulos, sendo que os estímulos contribuem apenas em parte, para que a percepção se realize, cabendo ao sujeito inferir, levantar hipóteses sobre estes estímulos.

Segundo Bruner (1958:6), a percepção é um processo no qual o sujeito deve tomar uma decisão. Isto é, ele deve decidir se o objeto percebido é uma coisa ou outra, ou que uma palavra incompleta como "B.LA", no contexto "Chutei a b. la" é a palavra "bola" e não, "bela" ou "bula".

Analizando os pontos de vista dos três autores citados,

entendemos que a percepção é um processo ativo, envolvendo a participação do sujeito no que se refere à obtenção de informações através: da interpretação de estímulos recebidos; da inferência; da formulação de hipóteses e através de decisões por parte do sujeito.

Em outras palavras, o sujeito recebe um estímulo externo e este chega até o cérebro. O cérebro processa o estímulo recebido, atribuindo-lhe um significado. Para atribuir este significado, o cérebro formula hipóteses, infere sobre as mesmas e decide sobre o que é o objeto, eliminando uma série de possíveis alternativas.

Usando o exemplo citado anteriormente: "Chutei a b.la" , antes que a criança se decida por "bola" e não "bela, bula" e outras alternativas, ela formula hipóteses. Primeiro com relação às letras que poderiam preencher o espaço "bEla, bOla, bUla". Em segundo lugar com relação às palavras que poderia formular com essas letras. A criança acabará concluindo que nem todas as palavras poderiam ocupar o lugar de complemento de "chutar". Eliminará, no caso, duas alternativas e se decidirá por "bola", sendo que, neste momento, o ato perceptivo se completa.

Acrescentamos, ainda, que o resultado deste processamento deve ser utilizável de duas formas. Primeiramente, como uma resposta imediata ao estímulo, por exemplo, através da fala, ou da escrita.

Em segundo lugar, o estímulo recebido e processado deve ser lembrado e utilizado mais tarde como um material para experiências posteriores, daí a necessidade da fixação.

Como vemos, perceber é um ato complexo e a criança deve ser orientada neste ato, porque todas as disciplinas escolares

exigem que a criança perceba. Isto se aplica, em particular, à redação, à matemática, à geografia, onde a percepção da forma, de direção, de tempo e espaço são pré-requisitos necessários. Assim, deve ser preocupação da escola, desde o jardim de infância, o desenvolvimento e exercitação da percepção através de todos os sentidos.

Séguin afirma: "Ninguém pode ensinar uma criança a ler e escrever antes que seus órgãos sensoriais funcionem." (Holle, 1979:75). isto é, sem que antes a criança tenha atingido uma certa etapa de desenvolvimento perceptivo.

Uma boa capacidade perceptiva não é inata, mas se pode chegar a ela mediante o desenvolvimento e a exercitação.

Dentre as habilidades de percepção que consideramos básicas para que a criança aprenda a ler, destacamos.

. Habilidade de percepção visual.

A percepção visual é um processo bastante complicado e tem muitos aspectos. Na verdade, a criança precisa aprender a ver. Ela precisa aprender a usar a visão e as funções cerebrais relacionadas com a mesma, à medida que estas funções se desenvolvem. Como afirmamos anteriormente, a função dos olhos na leitura não é tão relevante como muitos acreditam. No entanto, é através deles que a informação visual (estímulo) chega até o cérebro, sendo que uma sobrecarga de informações pode acarretar "visão de túnel", dificultando e, em muitos casos, impossibilitando a leitura. Diante da quantidade excessiva de informações, o cérebro acaba por não processá-las e estas se perdem. Daí ser importante a criança aprender a usar sua visão, aprender a ver.

Habilidade de percepção visual seria, então, ver algo e decidir se é uma coisa ou outra, e por que é uma coisa e não outra. É eliminar alternativas.

A habilidade de percepção visual envolve sub-habilidades como:

a) Memória visual: aquilo que é visto e percebido deve ser recordado e utilizado mais tarde como fundamento de experiências posteriores. À medida que a criança tem sua habilidade de percepção visual mais desenvolvida, mais se enriquece sua memória visual.

b) Percepção de formas: é muito importante que a criança saiba distinguir formas diferentes na leitura; que ela saiba perceber diferenças e semelhanças, inclusive. Os símbolos gráficos são todos diferentes, mas também apresentam semelhanças. Por exemplo, "b" e "d" são diferentes, mas os dois apresentam semelhanças que são a presença da linha curva e a linha reta. A diferença está na direção da linha curva; no primeiro, é para a direita; no segundo, é para a esquerda.

c) Noção de esquema corporal: No início deste trabalho, colocamos que, para a criança adquirir a linguagem, faz-se necessária a integração de várias funções de base psico-neurológica. Entre estas funções básicas, está a noção de esquema corporal. Esta noção é adquirida através de estimulações da própria criança ou através de estimulações exteroceptivas, sendo que o conhecimento do próprio corpo auxilia a criança no desenvolvimento perceptivo.

A noção de esquema corporal proporciona à criança um relacionamento com o exterior e consigo mesma.

Segundo Poppovic, "este exterior implica tempo, espaço e assimilação de relacionamento com outros seres e objetos, através de percepções adequadas, contato corporal, evolução e automatização do gesto e da motricidade" (Poppovic, 1981:13).

A noção de esquema corporal propicia à criança o desenvolvimento das seguintes habilidades:

c.1) Simetria lateral: é a consciência das dimensões do próprio corpo em relação ao espaço em que está, como também a consciência das dimensões dos gestos em relação a este mesmo espaço.

c.2) Percepção de lateridade: é a consciência dos lados do próprio corpo, do corpo do outro e dos objetos em relação a uma direção determinada.

Segundo Britta Holle, a percepção de lateralidade de "é uma sensação interna de que o corpo tem dois lados, e de que existem duas metades do corpo e de que estas não são exatamente iguais" (Holle, 1979:121).

A percepção de lateralidade envolve:

- Discriminação (distinguir, estabelecendo uma diferença) esquerda/direita em si mesma: isto se dá com o auxílio da noção de esquema corporal, do sentido cinestésico, reforçado pela visão.

A consciência da lateralidade e da discriminação entre direita e esquerda ajudará a perceber os movimentos do corpo no espaço e no tempo.

- Discriminação esquerda/direita fora de sua própria pessoa: isto só será possível, quando a criança estiver inteiramente segura da esquerda e da direita em si mesma.

- Discriminação esquerda/direita em outra pessoa: este é o passo mais difícil, e a criança deve ser conscientizada de que isto está sempre em relação ao outro e não em relação a ela própria.

Como vemos, estes são conceitos complexos para a criança, e a compreensão e domínio dos mesmos leva tempo e exige muita exercitação.

Segundo Britta Holle (1979) a criança só é capaz de distinguir com certeza a direita e a esquerda em si mesma por volta dos 7 anos de idade. Fora de si mesma e em outra pessoa, se dá mais tarde.

É importante, na escola, que a criança saiba fazer estas distinções e isto pode ser ilustrado da seguinte forma: a criança deve ser capaz de compreender instruções como: "Ligue as palavras da esquerda às figuras da direita"; "Cole a figura à esquerda da página"; e assim por diante.

d) Percepção espacial: é a compreensão de um objeto e do seu lugar no espaço, relacionando-se com a avaliação da distância e avaliação do tamanho (dimensões). É a compreensão do espaço tridimensional em que a criança se move.

A percepção espacial envolve domínio da capacidade de comparação e somente por volta dos 5 anos é que a criança começa a utilizar determinados adjetivos que indicam algum tipo de comparação. Isto não significa, contudo, que ela já é capaz de estabelecer comparações com segurança; isto é um processo que se desenvolve aos poucos e através de exercitação.

Um bom desenvolvimento da habilidade de percepção espacial é exigido da criança em muitas situações. Por exemplo, usar

medidas; avaliar volumes; ao escrever, as letras do mesmo tipo devem ter todas a mesma largura e altura.

A compreensão do espaço representa uma preparação para o aprendizado de Geografia e Geometria, como também para se obter uma idéia do universo.

Assim, a criança deve dominar certos conceitos como: grosso/fino; grande/pequeno; comprido/curto; estreito/largo; alto/baixo; no meio; do lado de fora; embaixo/em cima; dentro; perto de; distante; grande; maior; o maior; mais perto; etc.

A percepção espacial envolve:

d.1) Distribuição espacial: a habilidade de distribuir os objetos no espaço é muito importante e necessária para a criança, pois é através disso que ela também distribuirá adequadamente, por exemplo, o conteúdo na página, margens, títulos, etc.

d.2) Percepção da direção: é a compreensão da direção que a criança, o outro, e as coisas podem ocupar no espaço.

A criança precisa saber em qual direção deve ler e escrever antes de aprender a ler e a escrever.

A percepção da direção é importante para estabelecer diferença entre "b", "d" e "p", isto é, para ver a que direção se dirigem os traços das letras: se para cima, se para baixo, se para a direita ou para a esquerda. Além disso, as letras escritas devem ir na mesma direção e seguir uma linha.

d.3) Localização: esta habilidade deve ser desenvolvida, porque a criança precisará, por exemplo, localizar nomes de textos pelo índice; palavras em dicionários, glossários, etc.

e) Habilidade de observação: observar é olhar algo de perto e notar as minúcias, os detalhes. Quando a criança obser-

va alguma coisa, ela utiliza todas as habilidades de percepção visual, daí a necessidade de desenvolvimento prévio destas, antes que a criança possa aprender a observar algo, ou seja, antes que desenvolva sua habilidade de observação.

Conjuntamente à habilidade de observação, desenvolve-se a memória visual da criança, porque ela precisa comparar aquilo que vê com o que foi visto previamente. Para isto, o sistema nervoso central e a percepção devem ter atingido uma etapa bastante adiantada de desenvolvimento.

f) Percepção visual rápida: perceber rapidamente é uma habilidade que deve ser desenvolvida nas crianças para ser utilizada em todas as situações, como por exemplo, ao ler, compreender a situação do trânsito antes de atravessar a rua, ver filmes, etc.

. Habilidade de Percepção Auditiva.

Perceber auditivamente significa que a criança deve ser capaz de escutar, discriminar e reconhecer sons e palavras. Perceber auditivamente é estabelecer distinções entre os sons e as palavras que são ouvidos; é decidir se um som é este ou aquele; é ser capaz de distinguir um "p" de um "b"; "pata" de "batata" e assim por diante.

A percepção auditiva envolve percepção de elementos da palavra, como sons de letras individuais, combinação de sons e sílabas; percepção da combinação das palavras na frase, sendo que tudo deve ser recordado e utilizado em situações posteriores, formando a memória auditiva.

Assim como a percepção visual envolve memória visual, a percepção auditiva envolve memória auditiva que significa recorre

dar o que foi ouvido, como por exemplo, recordar instruções, histórias, recados, etc.

Para que a criança desenvolva bem sua percepção auditiva, faz-se necessário que ela tenha atingido uma certa etapa de desenvolvimento da percepção visual do ponto de vista da direção e do espaço, uma vez que isto reforça e complementa a percepção auditiva da criança.

Em algum momento, é importante que a criança tenha desenvolvida a habilidade de perceber auditivamente, pois ela relaciona o símbolo impresso à impressão acústica do som que se formou na sua cabeça. Se esta imagem acústica não se formou adequadamente, a criança não conseguirá ler com suficiência. E sabemos que, no início da alfabetização, a relação entre significado e significante, no que se refere ao fonema, não está, ainda, muito firme na criança, sendo que isto provoca as trocas tão comuns como: "p" por "b"; "f" por "v"; e assim por diante.

Estando o professor ciente disto, deve ter o máximo cuidado no desenvolvimento da habilidade de percepção auditiva, como também na articulação adequada dos sons, pois, se isto não for corrigido, pode se estender pela vida toda. Não são raros os alunos que chegam a estágios bem adiantados de escolaridade, apresentando estes problemas, e, infelizmente, nestes estágios, é muito difícil a correção.

2.3.1.4. Habilidade de Concentração.

Esta é uma habilidade extremamente importante na leitura. Para ler com compreensão, a criança, além de tudo, precisa concentrar-se.

A criança é capaz de concentrar-se quando:

- consegue dirigir a atenção para algo durante algum tempo;
- consegue concluir algo antes que sua atenção se dirija para outra coisa;
- não se deixa distrair por estímulos variáveis e menos importantes existentes nos arredores.

Para que isto se dê, a criança deve apresentar certa maturidade, como também possuir desenvolvidas muitas das habilidades que já descrevemos. Entre elas, podemos citar: habilidade de percepção auditiva e visual; habilidade de percepção da forma e da cor; habilidade de discriminação da figura e do fundo; habilidade de coordenação óculo-manual, etc.

O vocabulário também desempenha um papel muito importante para que a criança possa se concentrar. Quando a criança não consegue compreender as palavras relacionadas com o que está lendo, ou fazendo, acaba desistindo.

Assim também ocorre, quando a complexidade do texto está acima do seu desenvolvimento lingüístico.

Quanto ao conteúdo, este deve estar de acordo com o desenvolvimento geral da criança, como também despertar o seu interesse. A criança só se concentra em algo que desperta o seu interesse, a sua atenção.

Como vemos, despertar e desenvolver a habilidade de concentração não é tarefa tão fácil, uma vez que implica uma série de fatores e estes, muitas vezes, estão relacionados a características individuais das crianças.

A criança deve sentir-se bem e motivada para a tarefa

que precisa realizar e não ficar entediada por aquilo que se espera lhe atraia a atenção.

Além das habilidades enumeradas e descritas, ainda achamos importante que a criança desenvolva os conceitos de tempo, quantidade e número.

2.3.1.5. Conceito de Tempo.

É importante que a criança consiga se situar no tempo, para poder compreender muitas situações em que ela se encontra, ou do mundo que a rodeia. Este conceito relaciona-se principalmente aos tempos fundamentais: pretérito (ontem); presente (hoje); futuro (amanhã).

Sabemos que estes conceitos são abstratos e não é de um momento para outro que a criança vai dominá-los, uma vez que estão ligados ao desenvolvimento mental da criança, ao seu desenvolvimento lingüístico e, principalmente, à sua capacidade de raciocínio abstrato.

Difícilmente encontramos textos de leitura que não exijam da criança a compreensão destes conceitos. Por isso, o professor deve ter o cuidado de desenvolver na criança, principalmente nos dois primeiros anos de escolaridade, conceitos de palavras, como: agora, antes, depois, um dia, hoje, ontem, amanhã, uma semana, um ano, depressa, devagar, etc.

2.3.1.6. Conceito de Quantidade e de Número.

Antes mesmo que a criança comece a lidar com Matemática,

é necessário que ela tenha adquirido conceito de número, relacionando-o à quantidade, pois não é só em matemática que ela usará estes conceitos. Quando ela ouve ou lê a frase: 'O coelho comeu poucas cenouras: comeu só três', se não tiver conceito de número e quantidade, será muito mais difícil compreender a frase.

2.3.2. Habilidade de Análise Estrutural: Conceituação e Enumeração.

Analisar estruturalmente um vocábulo significa perceber os elementos fônicos, ortográficos, silábicos e afixais que o compõem, como também a combinação destes elementos na formação do vocábulo.

Como afirmamos anteriormente, não é fundamental que a criança tenha desenvolvidas todas as habilidades de análise estrutural, para aprender a ler, mas em algum momento ela deve saber disto.

As habilidades de análise estrutural estão (como também as demais) intimamente relacionadas às habilidades psico-neurológicas, uma vez que envolvem basicamente percepção. Assim, não nos deteremos em conceituações, porquanto o bom desenvolvimento das habilidades de análise estrutural é o resultado do bom desenvolvimento das habilidades psico-neurológicas. Relacionamos abaixo, algumas das habilidades de análise estrutural que a literatura, nesta área, sugere.

As Habilidades de Análise Estrutural:

1. Percepção auditiva de elementos do vocábulo:

- a) Memória auditiva do vocábulo e dos seus elementos.
 - b) Combinação de sons.
 - c) Percepção de sons de letras individuais e no vocábulo.
 - d) Percepção de sílabas, afixos simples.
 - e) Combinação de afixos simples, para formar novos vocábulos.
 - f) Percepção de sílaba tônica.
2. Percepção visual de elementos do vocábulo:
- a) Memória visual do vocábulo e dos seus elementos.
 - b) Combinação dos elementos do vocábulo.
 - c) Nomeação de letras.
 - d) Reconhecimento de sílabas, afixos.
 - e) Combinação de sílabas, afixos simples, para formar novos vocábulos.
 - f) Reconhecimento de letras nomeadas.
 - g) Identificação das sílabas no vocábulo, separando-as.
 - h) Identificação da sílaba tônica no vocábulo.
3. Uso de pistas contextuais para:
- 3.1. Perceber:
- a) letras
 - b) sílabas
 - c) vocábulos
 - d) afixos simples
 - e) sílabas tônica
- 3.2. Identificar:
- letras
 - sílabas
 - vocábulos
 - afixos simples
 - sílaba tônica
- 3.3. Combinar:
- letras
 - sílabas

afixos
palavras.

2.3.3. Habilidades de Compreensão

Habilidades de compreensão são aquelas que auxiliam a criança a atribuir um significado apropriado ao texto lido. Mas, antes de falarmos sobre estas habilidades, especificamente, é necessário que discorramos um pouco sobre o que se entende por compreensão, uma vez que o nosso interesse se centraliza, basicamente, neste complexo de habilidades.

2.3.3.1. Definição de Compreensão.

A tentativa de apreender o que seja compreensão é intensa, sendo os estudiosos das mais diversas áreas de conhecimento (Psicologia, Neurologia e Lingüística).

Não menosprezando tais estudos e os diversos pontos de vista sob os quais a "compreensão" é abordada, nortearemos nosso conceito, partindo do pressuposto de que compreensão envolve, basicamente, reduzir incertezas através de um processo eliminatório de alternativas. Vejamos como isto acontece.

Quando descrevemos, neste trabalho, as habilidades psico-neurológicas, definimos percepção como sendo um processo ativo, envolvendo a participação do sujeito no que se refere à obtenção de informações através: da interpretação de estímulos recebidos; da inferência; da formulação de hipótese e através de decisões por parte do sujeito.

Assim, podemos dizer que cada ato perceptivo contribui para que construamos o que Smith chama de "teoria do mundo na cabeça". Esta "teoria do mundo" está organizada em categorias cognitivas que correspondem à estrutura do conhecimento.

"Quando eu falo sobre categorias cognitivas (estrutura do conhecimento) eu estou realmente falando sobre nossa percepção que é o "Output" de atividade mental (Smith, 1971:187).

Perceber, então, relaciona-se às tomadas de decisões sobre diferenças significativas.

Tais diferenças significativas originam-se das regras que o percebedor possui, para distinguir eventos semelhantes ou diferentes. "Eventos considerados semelhantes serão colocados na mesma categoria cognitiva, que é especificada pelas regras representadas em sua lista de traços" (Smith, 1971:187).

Concluimos, então, que cada categoria cognitiva possui uma lista de traços e serão alocados a esta categoria, aqueles eventos que possuem tais traços. O percebedor possui, assim, um grande conhecimento estruturado de mundo, adquirido através de várias situações perceptuais. A organização de tal conhecimento repousa na estrutura das suas categorias cognitivas e no modo pelo qual elas estão relacionadas.

Afirmamos anteriormente que perceber implica tomar decisões.

Antes de tomarmos uma decisão, predizemos, fazemos perguntas, formulamos hipóteses e decidimos.

A predição, a formulação de perguntas e de hipóteses objetiva dar sentido ao mundo em que vivemos; objetiva, portanto, a compreensão do mundo, de acordo com o conhecimento e teoria

que temos a respeito deste, porque o significado que atribuímos ao mundo está relacionado ao que já sabemos dele. Algo que não podemos relacionar à nossa teoria de mundo nos deixa confusos. A criança também possui uma teoria de mundo na cabeça, e esta não é tão complexa quanto a do adulto, mas é suficiente para as necessidades da criança.

A teoria de mundo que possuímos, permite-nos, não apenas, fazer um resumo do passado e atribuir um significado ao presente, mas nos possibilita, também, "predizer o futuro" e, quando nossa predição falha, ficamos surpresos.

"Nós vivemos em constante estado de antecipação, mas não nos conscientizamos disto, porque nossa teoria funciona de modo muito eficiente. Quando nossa predição falha, ficamos surpresos. Por exemplo, se estivéssemos dentro da água, numa praia e víssemos alguém descalço, não ficaríamos surpresos, porque isto estava previsto; mas, se víssemos alguém calçando qualquer tipo de sapato, surpreender-nos-íamos, porque isto não estava previsto" (Smith, 1978:82).

Há três razões pelas quais a predição se faz necessária.

A primeira é que o mundo está em constante modificação, e nos interessamos por aquilo que é provável acontecer. A segunda razão é que há muita ambigüidade no mundo, muitos modos de interpretar as coisas com que nos confrontamos. A menos que excluamos algumas alternativas, provavelmente confundir-nos-emos com as possibilidades que existem.

A razão final é o número de alternativas disponíveis entre as quais devemos fazer uma escolha. Se não tivermos condições de predizer, reduzindo, assim, o número de alternativas,

a consequência será a visão de túnel.

Concluimos, pois, que "predizer" significa, "a priori", eliminar alternativas.

"Nós predizemos pela desconsideração de alternativas improváveis. A nossa teoria do mundo nos "diz" as ocorrências mais prováveis e o cérebro decide entre as alternativas restantes, até que nossa incerteza seja reduzida a zero. Predizer é um meio de fazer perguntas. E, prevendo a resposta dentro de um conjunto de alternativas - o que geralmente acontece quando lemos com compreensão - não haverá dúvidas, nem ambigüidade" (Smith, 1978: 85).

Antes de conceituarmos compreensão, gostaríamos, ainda, de acrescentar que ninguém nasce com a teoria do mundo na cabeça; a aptidão para construí-la pode ser inata, mas a teoria, não.

A teoria de mundo que possuímos é construída e reformulada o tempo todo. Se perguntarmos o que nos capacita a diferenciar cães e gatos, seria impossível responder. Obviamente as diferenças existem, mas não podemos encontrá-las. Mas, se não conseguimos distinguir, através da linguagem, cães de gatos, como ensinar à criança esta diferença? Nós dizemos à criança: isto é um gato. Agora você diz: Por quê? Nós mostramos o problema e a criança o resolverá. Isto acontece com tudo o que podemos distinguir no mundo. Alguém nos diz - "Uma cadeira é algo para sentar" (Assim, também são muitos objetos que não são cadeiras.)

Como, então, as crianças conseguem distinguir as coisas existentes e construir sua teoria de mundo?

A criança possui uma teoria. Através desta teoria, ela

formula hipóteses que são testadas o tempo todo. Por exemplo, quando uma criança diz: "Veja que barco bonito!", está testando três hipóteses.

Em primeiro lugar, ela está testando a hipótese de que ela e a outra pessoa estão vendo a mesma coisa. Se a pessoa diz: "Sim, é um barco bonito", o "feedback" foi positivo. Em segundo lugar, ela testa os sons da linguagem, isto é, que o nome "barco" é o nome certo para o objeto. Em terceiro lugar, a criança está testando uma construção lingüística; isto é, se "Veja que barco bonito", é uma sentença aceitável na linguagem adulta.

As crianças reformulam sua teoria de mundo. Por exemplo, se a criança predisse hipoteticamente que os gatos medem vinte centímetros a menos que os cães, ela pode testar esta hipótese, dizendo: Lá está um gato. O "feedback" é qualquer reação que diga à criança, se a sua hipótese está correta, ou não. Se alguém diz: "Sim, é um lindo gato", a criança pode modificar sua teoria para incluir uma regra: que gatos medem vinte centímetros a menos que cães. Mas se alguém diz: "Não, aquilo é um cão", a criança saberá que sua hipótese falhou. Outra hipótese deverá ser formulada e testada até que suas incertezas sejam reduzidas a zero. Assim, a criança ficará com uma hipótese e uma teoria por tanto tempo quanto elas funcionarem; modificará sua teoria e procurará outra hipótese quando elas falharem, sendo que, deste modo, a criança estará aprendendo o tempo todo.

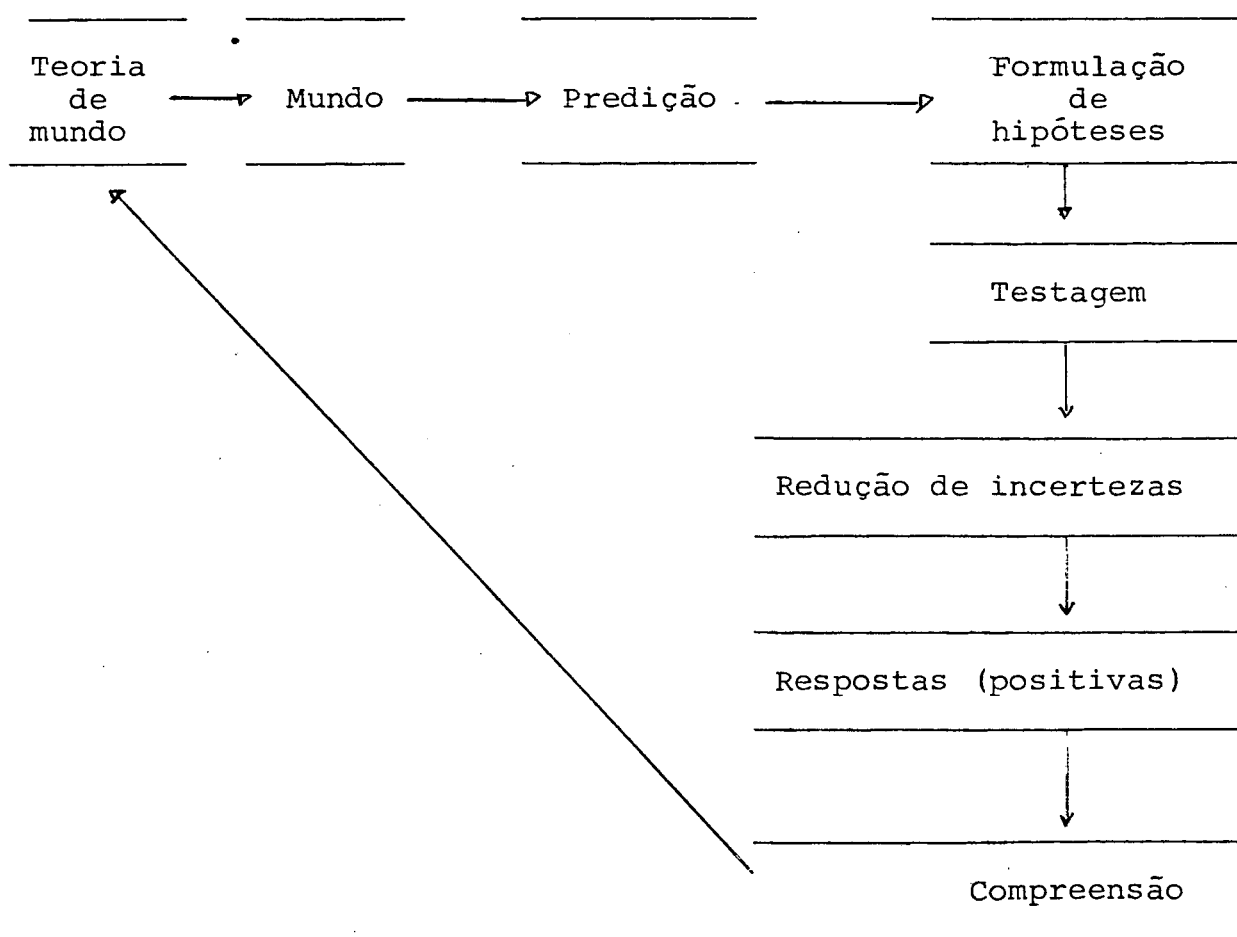
Todos estes processos que descrevemos ocorrem inconscientemente. Nós nunca estamos cientes das predições que fazemos, das hipóteses que testamos.

Resumindo: Possuímos uma teoria, através da qual fazemos

predições e formulamos hipóteses. As hipóteses são testadas e à medida que obtivermos "feedback" positivo, construímos nossa teoria de mundo, bem como nossa compreensão.

Finalmente, podemos dizer o que é compreensão. Predizer é fazer perguntas e compreensão é conseguir dar uma resposta a essas perguntas. À medida que conseguimos responder às perguntas formuladas, estamos eliminando alternativas, reduzindo incertezas, e estamos, portanto, compreendendo.

Compreensão é, portanto, um processo em que estão envolvidas, integradamente, a teoria de mundo, predição (perguntas), formulação de hipóteses, testagem de hipóteses, respostas.



Como funciona tal processo na leitura?

A criança, quando chega à escola, já possui uma teoria de mundo que atende às suas necessidades básicas. Neste sentido ela ficará surpresa com muitas coisas que acontecem na escola, porque não é capaz, ainda, de predizê-las, uma vez que tais coisas não se relacionam à sua teoria de mundo.

Não conseguir predizer, deixa as crianças confusas porque "a base da compreensão é a capacidade de predizer. A capacidade de predição é alcançada pelo uso do que já sabemos e já conhecemos sobre o mundo; pelo uso da teoria de mundo que temos na cabeça" (Smith, 1978:87).

Portanto, se a leitura oferecida à criança não se relacionar ao seu conhecimento de mundo, não haverá compreensão e ler sem compreensão é muito difícil.

Acrescentamos, ainda, que predizer é um processo que ocorre naturalmente, nas crianças e que isto não se "ensina".

Neste caso, qual seria o papel do professor?

É responsabilidade do professor ter certeza de que aquilo que é apresentado aos alunos faz sentido, não só em termos do que a criança já sabe, mas também em termos do que ela poderia querer saber. As crianças não se preocupam muito com o que elas já sabem. E, se o professor insiste em apresentar ao aluno aquilo que ele já sabe, a consequência será o tédio. No entanto, as crianças apresentam os mesmos sintomas de tédio, quando não podem atribuir sentido ao que lhes é oferecido, para ler, por exemplo.

Então, se a criança não consegue projetar o seu conhecimento de mundo nas idéias contidas no texto, para predizer-lhes o significado, através da redução de alternativas, a leitura se

rã sem compreensão.

Enumeraremos, a seguir, algumas habilidades cujo desenvolvimento facilita a compreensão da leitura, de primeira à quarta série do primeiro grau.

Como já foi colocado neste trabalho, dividimos as habilidades de leitura relacionadas à compreensão, em dois grupos. O primeiro, refere-se àquelas habilidades que auxiliam o desenvolvimento de habilidades específicas de compreensão. O segundo, refere-se às habilidades específicas de compreensão.

2.3.3.2. Habilidades que Auxiliam o Desenvolvimento de Habilidades Específicas de Compreensão.

1. Reconhecer e perceber:

- a) letras, isoladamente e em palavras;
- b) sílabas, isoladamente e em palavras;
- c) palavras, isoladamente e em frases;
- d) frases, isoladamente.

2. Atribuir significado a palavras:

- a) isoladamente, relacionando-as ao seu significado;
- b) isoladamente, produzindo o seu significado;
- c) em frases;
- d) com o auxílio do texto;
- e) com o auxílio do dicionário;
- f) com o auxílio do contexto.

3. Incorporar ao vocabulário ativo palavras de sentido novo.

4. Identificar características:

- a) físicas de personagens;
- b) psicológicas de personagens;
- c) físicas de ambientes.

5. Observar pausas:

- a) produtivamente, colocando a pontuação;
- b) lendo, oralmente.

6. Seguir instruções de:

- a) uma etapa;
- b) duas etapas;
- c) três etapas.

7. Usar informação não-visual, para prever a sequência de:

- a) letras
- b) sílabas.

2.3.3.3. Enumeração das Habilidades de Compreensão

1. Organizar mensagens, conforme seus objetivos:

- a) estruturando-as em unidades-frases;
- b) usando vocabulário adequado;
- c) colocando os fatos em sequência lógica;
- d) selecionando idéias básicas;
- e) sintetizando.

2. Perceber a sequência de fatos:

- a) em histórias lidas;
- b) em histórias não lidas.

3. Interpretar ilustrações.
4. Distinguir ficção de realidade.
5. Distinguir fatos de opinião.
6. Identificar idéias claramente expressas no texto.
7. Tirar conclusões a partir do texto.
8. Projetar o que lê ao contexto pessoal.
9. Distinguir idéias centrais.
10. Distinguir idéias centrais de idéias secundárias.
11. Usar informação não-visual, para prever:
 - a) a seqüência de palavras na frase;
 - b) a seqüência de frases;
 - c) a seqüência de fatos;
 - d) a seqüência de idéias.
12. Perceber as partes da estrutura do texto.
13. Localizar informações e respostas em materiais diver
sos.
14. Avaliar informações de fontes diversas, tirando con-
clusões.
15. Avaliar a adequacidade de títulos de textos.
16. Ajustar a velocidade e entoação da leitura a seus ob-
jetivos.

CAPÍTULO III

3 - METODOLOGIA

Nesta parte do trabalho, faremos a descrição do Colégio onde os testes foram aplicados e dos sujeitos que foram submetidos aos testes; abordaremos os critérios para a escolha dos sujeitos; indicaremos as fontes que deram origem às habilidades enumeradas, descritas e testadas; descreveremos a montagem e a aplicação dos testes, os critérios para correção destes, bem como os critérios para estabelecimento de níveis de leitura.

3.1. Descrição do Colégio

Os testes foram aplicados em um colégio particular cuja linha filosófica e pedagógica está fundamentada, basicamente, no pensamento piagetiano, procurando-se desenvolver no aluno as áreas afetiva, criativa, psico-motora e cognitiva.

O Colégio atende crianças da pré-escola e de 1ª à 8ª série do I grau, bem como oferece o II grau.

Os alunos pertencem a diversas classes sociais, diferenciando-se, tanto econômica, quanto culturalmente. Quanto ao aspecto econômico, predomina a classe média, entendida como famílias que percebem acima de cinco salários mensais. No que concerne ao fator cultural, o critério adotado foi o fato de os pais possuírem o II ou III graus.

As programações ministradas e vigentes no ano de 1983, de 1ª à 4ª série, estavam fundamentadas na programação oficial de ensino, fornecida pela Secretária de Educação do Estado de Santa Catarina. Isto ficou comprovado através da verificação das cópias de programas de ensino que ficam arquivadas na secretaria do colégio.

Todos os professores que atuam de 1ª à 4ª série possuem o III grau com Licenciatura na área de Pedagogia.

O colégio funciona no período matutino, possuindo duas turmas de cada série, sendo que em cada classe, de 1ª à 4ª, há, no máximo, 25 alunos, oferecendo, ainda, diversos serviços, entre os quais Orientação Educacional e Pedagógica.

3.2. Descrição dos Sujeitos e Critérios para Escolha dos Mesmos

Os sujeitos escolhidos foram dez crianças, entre meninos e meninas, de cada série, de 1ª à 4ª, sendo cinco da turma (A) e cinco da turma (B). Testamos, portanto, um total de quarenta alunos. Estes estavam na faixa etária de seis anos e meio a onze anos.

Preocupados com a garantia dos resultados dos testes, na escolha dos alunos, foram excluídos aqueles:

- a) que eram bilíngües;
- b) que apresentavam problemas psico-neurológicos;
- c) que repetiram alguma série;
- d) que haviam estudado em outra escola;
- e) que não apresentavam desempenho escolar suficiente;
- f) cujos pais não tivessem concluído, pelo menos o II grau.

Estes dados foram obtidos: a) através de consultoria às fichas individuais dos alunos; aos professores das turmas; à Orientadora Educacional; à Orientadora Pedagógica; b) através de entrevistas realizadas com os alunos.

3.3. Origem das Habilidades Enumeradas e Descritas

O quadro que nos serviu de base para a enumeração das habilidades de leitura descritas neste trabalho foi, fundamentalmente, o Programa Oficial de Ensino, fornecido pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, vigente no ano de 1982.

Analisando tais programas, fomos listando os objetivos comportamentais que se esperava fossem atingidos pelos alunos no decorrer e no final de cada série, (de 1ª à 4ª).

Através de análise e interpretação destes objetivos, chegamos às habilidades de leitura que deveriam ser desenvolvidas, ao longo dos quatro anos de escolarização, objeto de nosso estudo.

Tivemos, ainda, como fonte de pesquisa, para procedermos à enumeração das habilidades de leitura, as diversas bibliografias consultadas. Considerando-se este fator, algumas das habi-

lidades elencadas não estão presentes no programa da Secretaria de Educação. Citamos então, tais habilidades:

1) Usar informação não-visual para prever a seqüência de: letras, sílabas, palavras, frases, fatos, idéias.

2) Seguir instruções de: uma etapa, duas etapas, três etapas.

Outras fontes consultadas foram o próprio professor e os livros didáticos.

Antes de descrevermos as etapas que procederam à elaboração do quadro final das habilidades de leitura, faremos ainda algumas observações.

Como já afirmamos anteriormente, os objetivos propostos pela Secretaria de Educação foram interpretados o que provocou alterações quanto à nomenclatura.

Outras alterações que podem ser verificadas relacionam-se:

a) à abrangência dos objetivos a serem atingidos no programa oficial de ensino. Por exemplo, um dos objetivos do programa era: "Identificar características de personagens". Achamos interessante verificar como a criança se comportaria,identificando: características físicas de personagens; características psicológicas de personagens; características de ambiente;

b) ao agrupamento das habilidades e sub-habilidades.

Em alguma parte do programa, por exemplo, aparece o seguinte: "O aluno deverá reconhecer o alfabeto de A a Z; em outra parte aparece: o aluno deverá reconhecer palavras" etc. No presente trabalho isto aparece da seguinte forma:

1. Identificar reconhecer e perceber:

- a) letras - isoladamente e em palavras;
- b) sílabas - isoladamente e em palavras;
- c) palavras - isoladamente e em frases;
- d) frases.

Outro exemplo, no programa da Secretaria aparece o seguinte objetivo: "Para ler com eficiência, o aluno deverá utilizar diferentes recursos na identificação do significado de palavras" (p.25).

No presente trabalho aparece da seguinte forma:

1. Atribuir significado a palavras:

- a) isoladamente, relacionando-as ao seu significado;
- b) isoladamente, produzindo o seu significado;
- c) em frases, relacionando-as ao seu significado;
- d) com auxílio do dicionário;
- e) com o auxílio do texto;
- f) com auxílio do contexto.

Ressaltamos, ainda, que algumas habilidades que foram testadas em algumas séries, não aparecem no Programa da Secretaria de Educação naquela série. Isto se deve ao fato de os professores afirmarem, em questionário aplicado, que tais habilidades eram desenvolvidas em tais séries.

Tais habilidades são:

1ª série:

- 1) Tirar conclusões a partir do texto;
- 2) Distinguir idéias centrais;
- 3) Observar pausas: vírgula e ponto de interrogação.

2ª série:

- 1) Avaliar mensagens distinguindo ficção de realidade e

tirando conclusões.

2) Perceber as diversas partes do texto.

3) Localizar informações e respostas em materiais diversos.

4) Avaliar informações de fontes diversas, tirando conclusões.

3.4. Etapas que Precederam à Elaboração do Quadro Final das Habilidades de Leitura Testadas neste Trabalho

Numa primeira etapa, procedemos à análise e à interpretação dos objetivos propostos pela Secretaria de Educação, concernentes à leitura, à escrita e à fala.

Numa segunda etapa, procedemos à enumeração e ao agrupamento das habilidades e sub-habilidades.

Numa terceira etapa, submetemos as habilidades e sub-habilidades elencadas à apreciação de doze professores de cada série, de primeira à quarta, de diferentes escolas da região.

O professor recebeu uma lista contendo todas as habilidades de leitura que se relacionavam à compreensão. O professor deveria assinalar aquelas habilidades cujo desenvolvimento se iniciava na série especificada, ou prosseguia em tal série. Desta lista constavam, também, habilidades cujo desenvolvimento, segundo o programa da Secretaria de Educação, iniciar-se-ia em séries posteriores.

A lista de habilidades que os professores das diferentes séries, de 1ª à 4ª, receberam foi idêntica. A diferença estava no número de habilidades que deveria ser assinalado. Na

1ª série, deveriam ser assinaladas doze habilidades; na segunda série, dezesseis; na terceira série, vinte e uma; na quarta série, vinte e nove.

Cada professor recebeu a lista, leu-a, assinalou as habilidades e devolveu-a imediatamente.

Numa quarta etapa, passamos à análise de livros didáticos, de 1ª à 4ª série fundamentados na interpretação do programa oficial de ensino e nas bibliografias consultadas, excluindo o questionário aplicado aos professores.

Foram analisadas cinco séries didáticas, de 1ª à 4ª, do I grau.

O critério utilizado na escolha dos autores foi apenas o de continuidade, ou seja, eles deveriam apresentar as quatro séries, visto que muitos autores trabalham apenas a 1ª, ou 1ª e 2ª séries.

Os livros didáticos não foram analisados na sua totalidade. Optamos por analisar 50% de cada livro, levando em conta o número de páginas que este continha. Aquele que apresentasse 100 páginas, por exemplo, teria 50 páginas analisadas.

O número de páginas analisadas não seguiu a ordem numérica das mesmas. Por exemplo, foram analisadas: as primeiras unidades de cada livro, seguindo a ordem numérica das páginas; algumas unidades do meio, e as finais, até atingir 50% do total de páginas do livro.

Durante a análise anotávamos o número da unidade e um sinal positivo, se uma determinada habilidade estivesse sendo desenvolvida na unidade em estudo, independentemente do número de vezes que tal habilidade aparecia. Desta forma, mesmo que a

habilidade de identificar, reconhecer e perceber letras isoladamente, por exemplo, aparecesse num único e curto exercício foi considerada.

Foram, também, anotadas outras habilidades que não constavam da nossa lista, mas que apareciam nos livros didáticos em estudo.

O critério utilizado para considerarmos uma habilidade como sendo desenvolvida, ou não, foi o percentual de 50% de presença no total de unidades analisadas. Assim, se dez unidades do livro fossem analisadas, uma determinada habilidade deveria aparecer, pelo menos, em cinco das dez unidades.

Do mesmo modo procedemos em relação ao questionário dos professores. No mínimo seis professores deveriam ter assinalado uma determinada habilidade como sendo desenvolvida na série em questão, para que considerássemos tal habilidade como pertencente àquela série.

Numa quinta etapa, fizemos uma análise comparativa entre os dados colhidos através das respostas dadas pelos professores e através da análise dos livros-textos com o quadro inicial estruturado no programa oficial de ensino e na bibliografia consultada, para chegarmos ao quadro final das habilidades de leitura, relacionadas à compreensão.

Do quadro final das habilidades de leitura, relacionadas à compreensão, constam, então:

- 1) as habilidades propostas, para cada série, pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina;

- 2) as habilidades que 50% (ou mais) dos professores assinalou como pertencente a uma determinada série;

3) as habilidades que apareceram num percentual igual ou superior a 50% do total de unidades analisadas nos livros-didáticos;

4) as habilidades colhidas nas bibliografias consultadas.

3.5. Montagem dos Testes

No projeto inicial desta dissertação, pretendíamos testar todas as habilidades que, de alguma forma, estivessem relacionadas à leitura. Mas logo que iniciamos a pesquisa e a coleta dos dados, percebemos que nosso objetivo era por demais audacioso, tendo em vista o grande número de habilidades que se acumulariam. Assim, decidimo-nos por testar apenas aquelas habilidades que estivessem relacionadas à compreensão, embora, como já afirmamos na parte teórica deste trabalho, é difícil de se isolar uma habilidade de outra, porquanto elas são interdependentes. Identificar, reconhecer e perceber letras, por exemplo, não é, primordialmente, uma habilidade de compreensão. É, antes de tudo, uma habilidade de análise estrutural de palavras. No entanto, muitas crianças aprendem a ler identificando, apenas, letras, sílabas, palavras.

Deste modo, do quadro final das habilidades que foram testadas, fazem parte habilidades que envolvem especificamente compreensão e habilidades que auxiliam o processo de compreensão, como veremos mais adiante.

As demais habilidades de leitura são apenas enumeradas e descritas; não serão testadas.

Os testes constituem-se de exercícios que a criança deve resolver, ou de perguntas que ela deve responder.

Os sub-testes são constituídos de 3, 4, 5, ou 8 itens, dependendo do que se quer testar. Cada sub-teste pretende testar uma habilidade especificamente, mas não, isoladamente, porquanto é difícil isolar uma habilidade de outra, devido à interdependência existente entre elas. Portanto, deixamos claro aquilo que pretendemos testar em cada um dos sub-testes.

Por exemplo:

TESTE (1) (1ª série)

1.1. Ligue as palavras	habilidade testada	1.1. valor de
da 1ª coluna	ao	1.1. Atribuir significado
seu significado na	a palavras isoladamente ,	cada item:2,5
2ª coluna:	relacionando-as ao seu	
	significado.	

quebrado	esbarrou
tropeçou	partido
longo	bico de nenê
chupeta	comprido
	picolé

Atribuímos a cada sub-teste 10 (dez) pontos, distribuídos de acordo com o número de itens que o constitui.

Assim: 2,5 para cada item, quando o sub-teste apresentar 4 itens;

2,0 para cada item, quando o sub-teste apresentar 5 itens;

1,25 para cada item, quando o sub-teste apresentar 8 itens.

Quanto aos sub-testes que apresentarem 03 itens, estes tiveram seus valores arredondados para 3,5 (ao invés de 3,3) , quando o sujeito errou a resposta de algum dos itens.

3.6. Alguns Controles Exercidos

3.6.1. Quanto ao Vocabulário

Não utilizamos nenhum instrumento de medida, para proceder à seleção do vocabulário que constitui os testes.

Todo o vocabulário que aparece nos testes foi extraído dos livros usados pelas crianças, em sala de aula.

Quanto à 1ª série, o vocabulário foi extraído, unicamente, da cartilha usada pelas crianças.

Quanto ao vocabulário da 2ª, 3ª, 4ª séries, o vocabulário foi extraído dos livros de leitura utilizados pelas crianças na sala de aula. Tais livros fazem parte da biblioteca de classe. Quando a criança termina de ler um livro, ela o troca por outro. Desta forma, até o final do ano, a criança já leu todos os livros, uma vez que o número destes corresponde ao número de alunos da classe.

3.6.2. Quanto à Escolha dos Textos

Os textos foram extraídos de livros didáticos, correspondentes à série em que pretendíamos aplicar tais textos.

Alguns textos sofreram ligeiras adaptações, tanto em função de nos assegurar fidelidade na testagem de habilidades espe

cíficas, como no sentido de diminuir o grau de complexidade linguística, quando evidente: omissão do sujeito na oração, uso de pronomes pessoais oblíquos, períodos muito longos, etc. (1ª série).

A complexidade linguística, portanto, não foi avaliada com profundidade embora saibamos que este é um fator importante no que se refere à compreensão, pois tal controle não é objeto de nosso trabalho, especificamente. Para se proceder à avaliação do vocabulário seria preciso elaborar um instrumento de medida de complexidade linguística, e isto não faz parte de nossos propósitos.

Apesar disto, procuramos selecionar textos cuja compreensão fosse acessível à criança e cuja complexidade não estivesse aquém do que ela é capaz de compreender.

Em muitos testes, por não encontrarmos um texto que julgássemos adequado, criamos o texto.

3.6.3. Quanto à Elaboração dos Testes

Os testes foram elaborados por nós mesmos, embora, antes, tenhamos consultado vários livros didáticos, a fim de obtermos sugestões.

3.7. A Aplicação dos Testes

Os testes foram aplicados no final do ano escolar, por julgarmos que isto nos asseguraria resultados mais confiáveis,

uma vez que a criança já havia percorrido toda aquela série.

As crianças responderam ao teste em duas etapas, a fim de se evitar que elas cansassem.

O aplicador dava as razões do teste e procurava deixar a criança bem à vontade, tentando eliminar a idéia de que o teste seria avaliado pelos professores das mesmas. Isto deixou-as menos tensas.

Quando a criança não entendia o teste, novas explicações eram dadas, como se verá adiante.

3.7.1. Aplicação dos Testes na 1ª Série

As crianças responderam ao teste individualmente e em duas etapas. O tempo estabelecido para a realização do mesmo foi de 45 minutos, divididos entre os 15 sub-testes, resultando uma média de 03 minutos por sub-teste. O critério utilizado para estabelecermos este tempo foi o pré-teste aplicado a uma criança. Convém ressaltar que nenhuma criança ultrapassou o tempo de três minutos em nenhum teste, sendo que em muitos as crianças não levaram mais que poucos segundos para resolvê-los.

Passados os três minutos, dependendo do teste, se a criança não tivesse conseguido resolvê-lo, passava-se, então, a outro teste.

O aplicador esclarecia os enunciados dos testes e a criança dava as respostas de duas formas: oralmente, sendo que aplicador as anotava, ou por escrito, no próprio teste.

Quanto ao teste de compreensão, especificamente, a criança lia o texto, primeiro, silenciosamente, e, depois oralmente,

se preferisse. Após as leituras, eram feitas as perguntas e ela respondia oralmente. Quando, durante o teste, a criança manifestou interesse em reler o texto, isto lhe foi permitido, uma vez que pretendíamos testar compreensão, e não capacidade de memória.

3.7.2. Aplicação dos Testes na 2ª Série

Os procedimentos foram os mesmos da 1ª série. Contudo, na 2ª série, o tempo de duração do teste foi maior, uma vez que o número de habilidades e o grau de complexidade destas eram também maiores. O tempo estabelecido foi de 01 hora e trinta minutos, dividido entre os sub-testes, de acordo com o grau de dificuldade e extensão dos mesmos.

3.7.3. Aplicação dos Testes na 3ª e 4ª Séries

Nestas duas séries, os testes foram divididos em duas etapas, correspondendo a primeira, à parte escrita, sendo realizada pelas dez crianças, em conjunto. O aplicador orientava quanto ao que deveria ser feito em cada sub-teste e as crianças tinham o tempo para responder. A segunda etapa abrangia a parte oral do teste, tendo sido realizada individualmente.

Na quarta série, considerando-se a dificuldade de se transcrever as respostas das crianças, porquanto eram mais extensas, os testes orais foram gravados.

O tempo de duração de todo o teste, nas duas séries, foi de duas horas e trinta minutos dividido entre os sub-testes, de

acordo com o grau de dificuldade e extensão dos mesmos.

Convém salientar que todas as crianças que responderem ao teste, gostaram de fazê-lo, sendo que todas pediram para realizar novamente outros testes iguais aos que tinham resolvido.

3.8. Critérios para a Correção dos Testes

Os critérios utilizados para a correção dos testes, de primeira à quarta série, fundamentaram-se, basicamente, na coe-rência das respostas dadas pela criança, considerando-se o que lhe foi solicitado e/ou perguntado.

Descrevemos, a seguir, brevemente, os critérios utiliza-dos, abordando, apenas, aqueles testes que poderiam deixar dúvi-das quanto à correção.

Considerando-se o tipo de habilidades testadas, bem como o tipo de formulação dos testes, estes podem ser divididos em duas partes. A primeira corresponde a testes que a criança, deve-ria relacionar localizar, unir, afirmar, negar, numerar, assina-lar, sublinhar, ordenar (letras, sílabas, idéias fatos), pontuar, circular. Nestes casos, considerou-se na correção, o número de acertos e erros da criança, porquanto não se solicitava nem sub-jetividade, na resposta, nem produção de respostas pela criança.

Então, se no teste (1), sub-teste 1.1., a criança relacio-nou as palavras da primeira coluna ao significado correto das mesmas, na segunda coluna, recebeu os dez pontos. Caso contrá-rio, recebeu os pontos, correspondentes ao número de acertos.

Exemplos: (3ª série)

1.1. Ligue as palavras da primeira coluna ao seu significado coror

reto, na segunda coluna:

a) enfezada	falou
b) sem malícia	decidiu
c) exclamou	zangada
d) resolveu	sem maldade
	gritou

6.2. Assinale as afirmações corretas:

- () A mãe de Joãozinho era inteligente.
- (x) Joãozinho era um bom menino.
- (x) Joãozinho era inteligente.
- (x) Joãozinho não prestava atenção às explicações da profes_sora.
- (x) A mãe de Joãozinho era uma boa mãe, porque se preocupava com ele.
- () Joãozinho era muito atencioso.

A segunda parte corresponde a testes a que a criança deveria dar respostas, produzindo-as. Estas respostas envolviam elaboração de mensagens, argumentação, justificativas, conclusão, projeção, seqüenciação de idéias, diferenciação. Nestes casos os critérios considerados para a correção foram os seguintes:

. Quanto ao vocabulário

sub-teste 1.2.

Neste teste, a criança deveria produzir o significado das palavras, não dispondo, para isto, de nenhum referencial por escrito a que pudesse relacionar tais palavras. Para respondê-lo, as crianças usaram diversas estratégias. Assim, consideramos corretas as respostas que se relacionavam à funcionalidade da palavra, ou à indicação, pelo aluno, do referencial concreto, apon-

tando-o.

Por exemplo:

1) Aplicador: Que significa a palavra Cabide?

Criança: "para pendurar roupa"

Neste caso, a criança atribuiu significado à palavra cabide, invocando a funcionalidade do objeto.

2) Aplicador: Que significa Cortina?

Criança: "é aquilo ali"

Neste caso, a criança indicou o referencial concreto, para atribuir significado à palavra.

Nos dois casos, consideramos corretas as respostas.

sub-teste 1.3.

O critério utilizado, para a correção deste teste, foi a substituição da palavra sublinhada por outra de valor semântico equivalente.

Por exemplo:

a) Lalá ficou contente (teste)

feliz (Respostas da criança)

alegre

Teste (2)

O critério utilizado para correção deste teste, foi a coerência com que a criança usou a palavra, (cujo significado lhe era dado) numa frase elaborada por ela mesma.

Por exemplo, se a criança não soubesse o que significava "pipa", o significado lhe era dado e, em seguida, solicitava-se à criança que formulasse uma frase com a palavra "pipa", como

no exemplo: "A gente solta pipa".

Frases incompletas não foram consideradas, uma vez que o objetivo do teste era verificar, se a criança incorporava ao vocabulário ativo as palavras de sentido novo.

Por exemplo:

"Avental branco"

"Cinto de segurança"

Teste (3)

Quanto à organização de mensagens:

Neste teste, o critério utilizado, para a correção, foi, basicamente, a coerência das respostas dadas, de acordo com a pergunta que foi formulada.

Desde que a criança tenha respondido à pergunta formulada, foram-lhe atribuídos os pontos, como por exemplo:

3.1. c) Explique para a "tia" por onde você passa para vir da sua casa até o colégio.

"Eu vou a pé. Vou pela rua Porto Alegre. Aí tem uma rua, aí a gente dobra e tem uma casa amarela, é ali!" (Helena)

Não foram consideradas corretas respostas do tipo:

"Vou andando e chego lá" (Kleyton)

"Eu só fui com meu irmão" (Peterson)

"A pé" (Marcus)

"Vou de bicicleta" (Marco)

Quando a criança apresentou dificuldade em compreender o questionamento que lhe era feito, a pergunta do teste 3.1. (c) foi reelaborada da seguinte forma:

A "tia" está no colégio e quer chegar até sua casa. Explique por onde a "tia" deve passar, para chegar à sua casa.

Nos demais itens, a, b, e d os procedimentos foram os mesmos.

Teste (5) (1ª série)

. Quanto à Interpretação de Ilustrações, ordenando-as.

Neste teste, quando a criança numerou em seqüência correta, mas em ordem inversa, considerou-se certo. Este critério foi utilizado apenas na primeira série, uma vez que, somente nesta série houve um tipo de interpretação involutiva, considerando-se o tipo de ilustrações que a criança recebeu.

Teste (7)

. Quanto à distinção entre ficção e realidade.

Neste teste, a criança deveria responder afirmativamente a quatro alternativas e, de forma negativa, também, a quatro. Se a criança assinalou as quatro alternativas corretas e mais uma incorreta (total 05, por exemplo), perdeu pontos equivalentes a um erro, ou seja, dois pontos e meio.

Teste (8)

. Quanto à compreensão.

Neste teste, o critério utilizado foi o conteúdo das respostas dadas pelas crianças, considerando-se as idéias que estavam explícitas no texto. Por exemplo:

8.1. O que Lalá carregava nos braços? (teste - primeira
série)

"Cravos"

(resposta do aluno)

"Alguns cravos."

Não aceitamos como correta, por exemplo, a resposta: "Bastante cravos", porque tal idéia não estava explícita, nem implícita no texto.

Teste (9)

Neste teste, a criança deveria tirar conclusões a partir das idéias que estavam implícitas no texto, sendo que, desta forma, o critério de correção foi, também, a coerência do conteúdo das respostas dadas pelas crianças, considerando-se as idéias contidas no texto. Por exemplo:

9.2. Por que Lalá não entregou os cravos para a professora? (teste)

"Porque ela tropeçou e os cravos quebraram." (respostas do aluno)

"Os cravos quebraram. Porque ela tropeçou."

"Porque ela caiu, e os cravos quebraram."

Teste (10)

. Quanto à projeção do que lê ao contexto pessoal.

Neste teste, o critério utilizado para a correção foi a coerência com que a criança projetou, para o seu universo, o conteúdo proposto pelo texto lido.

Por exemplo:

10.1. Se você fosse a diretora o que teria dito para Joãozinho (teste -3ª série)

"Então, conte até cem que eu quero ver." (resposta do aluno)

João

Teste (11)

. Distinguir idéias centrais.

Consideramos corretas as seguintes idéias de acordo com o nível de importância das mesmas no texto. Este critério foi usado somente na primeira série, uma vez que nas demais séries, a formulação do teste não exigiu a elaboração de respostas pelos alunos. Assim, consideramos corretas as respostas abaixo:

11.1. Diga quatro fatos importantes que aconteceram no texto: (teste - primeira série)

- a) "Os cravos quebraram" (respostas do aluno)
- b) "Lalá tropeçou e caiu"
- c) "Lalá tropeçou"
- d) "Lalá ficou triste"
- f) "Lalá ia entregar os cravos para a professora"
- g) "Lalá não levou os cravos para a professora"

Teste (13)

. Quanto ao uso de informação não-visual.

Os critérios utilizados para a correção dos sub-testes, correspondentes ao teste (13), de primeira à quarta série, foi a coerência: na formação de palavras, seqüenciando letras; na formação de palavras, unindo sílabas; na seqüenciação de palavras, ordenando-as; na seqüenciação de frases, completando-as; na seqüenciação de fatos, completando textos; na seqüenciação de textos, ordenando os fatos; na seqüenciação de idéias, ordenando-as.

Por exemplo:

13.1. Coloque as letras em ordem, para formar palavras:

e t i e l - leite

o t a r p - prato - porta

13.3. Coloque as palavras na ordem certa, para formar frase: (quarta série)

b) li interessante. uma Eu muito história (teste)

Eu li uma história muito interessante. (Resposta)

13.6. As idéias abaixo estão fora de ordem. Ordena-as começando pelo título: (terceira série)

Não estudou. Ele não acreditou no que eu disse. Na semana passada, eu disse a Pedro que teria prova hoje. Por isso ele fez uma péssima prova. A Prova de Pedro.

(Resposta). A Prova de Pedro.

Na semana passada, eu disse a Pedro que teria prova hoje. Ele não acreditou no que eu disse. Não estudou. Por isso ele fez uma péssima prova.

Teste (14)

. Quanto à observação de pausas.

O critério utilizado para a correção deste teste foi a observação, pelo aluno, das pausas que o texto apresentava. Tal observação deu-se através de leitura oral do texto, (na primeira e segunda séries) e através da colocação da pontuação e posterior leitura oral, (na terceira e quarta séries).

Na terceira e na quarta séries, foram, portanto, aplicados dois testes referentes à observação de pausas, sendo que os mesmos foram avaliados independentemente um do outro, atribuindo-se, pois, a cada um, o valor dez.

Teste (15)

. Quanto a seguir instruções.

O critério utilizado, para correção deste teste, foi o

cumprimento fiel das instruções dadas no teste. Portanto, se a criança conseguiu seguir as instruções apresentadas, os dez pontos lhe foram atribuídos. Caso não tenha conseguido cumprir uma das instruções, (no caso de o teste apresentar mais de uma) nenhum ponto lhe foi atribuído.

Teste (17)

. Quanto à localização e à avaliação de informações de fontes diversas, tirando conclusões.

Neste teste, a criança deveria, primeiramente, localizar (em textos diversos) as informações que lhe eram solicitadas. Se a criança localizasse o texto que continha determinada informação, receberia os pontos correspondentes a cada item correto, ou seja, dois pontos e meio. Em segundo lugar, a criança deveria avaliar as informações obtidas nas fontes diversas e tirar conclusões a partir das mesmas. Neste caso, o critério utilizado para a correção foi a coerência das conclusões a que a criança chegou, ao avaliar as informações.

Por exemplo:

Informação:	Pergunta:	Conclusão do aluno:
Laranja agora faz parte da merenda escolar.	Por que será que a laranja, agora, faz parte da merenda escolar?	"Porque tem vitamina."

Teste (18)

. Quanto a avaliar a adequacidade de títulos de textos.

O critério descrito para este teste refere-se à terceira e quarta séries, uma vez que, nas demais, tal teste não foi rea-

lizado.

Neste teste, a criança deveria sugerir títulos diferentes daqueles que o autor deu ao texto lido pela criança. O critério, para a correção, neste caso, foi a coerência dos títulos propostos pela criança, considerando-se o conteúdo que os textos apresentavam.

Teste (19)

. Quanto a ajustar a velocidade e entoação da leitura aos objetivos da mesma.

O critério descrito para este teste refere-se à quarta série, porquanto, nas demais, tal teste não foi realizado.

Se a criança conseguiu ajustar a velocidade e entoação da leitura aos objetivos desta, recebeu os pontos correspondentes ao teste.

3.9 - Critérios para o Estabelecimento de Níveis de Leitura: Independente, Instrucional e Frustracional.

Alguns estudiosos (Durrel, 1971) distribuem as crianças, durante o processo de aquisição e desenvolvimento de habilidades de leitura, em três níveis: independente, instrucional e frustracional. Nestes níveis, as crianças podem fazer uma trajetória numa ordem crescente, ou seja, partir do nível frustracional e chegar ao independente. Nesta trajetória crescente, as crianças desenvolvem habilidades de leitura, que as tornam leitoras fluentes.

A classificação das crianças como pertencentes a um nível ou outro vai depender das dificuldades e/ou facilidades que elas

apresentam ao ler. Tais dificuldades e/ou facilidades referem-se ao não-desenvolvimento e/ou desenvolvimento de habilidades de leitura que vão desde as habilidades psico-neurológicas às habilidades de compreensão.

O não-desenvolvimento adequado das habilidades de leitura, pode determinar a estagnação do aluno no nível frustracional, ou instrucional, dependendo do grau de dificuldade, por ele apresentado.

Assim, Nível Independente é aquele em que uma pessoa é capaz de ler sem nenhuma dificuldade e sem auxílio, demonstrando desenvolvimento pleno de todas as habilidades de leitura. Como testaremos apenas as habilidades relacionadas à compreensão, estará no nível independente a criança que demonstrar desenvolvimento pleno das habilidades relacionadas à compreensão. Em outras palavras, a criança deverá demonstrar compreensão àquilo que ler.

Mensuravelmente estará incluído no nível independente, o aluno que obtiver pontos entre 90.0 e 100, ou seja, deverá demonstrar compreensão num percentual entre 90.0% e 100.0%, sendo, portanto um leitor fluente. Aqui, faz-se necessária uma consideração sobre leitor fluente.

Entendemos por leitor fluente aquele que é capaz de manipular adequadamente um conjunto de habilidades de leitura que proporciona uma leitura compreensiva. É o leitor capaz, não apenas de identificar e reconhecer letras sílabas, palavras, frases; mas, sobretudo, aquele que é capaz de ler pelo significado; de atribuir um significado ao texto.

Nível Instrucional

Entendemos por nível instrucional aquele em que são "ensi

nadas" habilidades de leitura. É o nível em que as habilidades não estão desenvolvidas suficientemente, ou ainda, é aquele em que novas habilidades estão por ser adquiridas e desenvolvidas.

Neste nível, as crianças apresentam dificuldade, para ler. Elas, normalmente, não conseguem ler sem o auxílio de alguém, necessitando de instrução.

Nesta pesquisa, estará no nível instrucional o aluno que não conseguir demonstrar desenvolvimento pleno das habilidades relacionadas à compreensão de leitura.

Mensuravelmente, estará em tal nível o aluno que demonstrar um percentual de compreensão entre 60.0% e 89.9%.

Nível Frustracional

É aquele em que leitura causa frustração ao leitor. Neste nível, a criança falha ao atribuir significado ao que leu, apresentando dificuldade, inclusive, no reconhecimento de palavras. Em tal nível, a leitura não faz sentido para a criança.

Classificaremos no nível frustracional o aluno que demonstrar um percentual de compreensão inferior a 60.0%.

CAPÍTULO IV

4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta parte do trabalho, apresentaremos os resultados da pesquisa realizada, bem como procederemos à análise dos mesmos.

A apresentação e análise dos resultados será efetuada por série, de primeira à quarta, e seguirá a ordem dos objetivos propostos na Introdução deste trabalho.

O primeiro objetivo pretende verificar, através da análise de dados, a média de acertos (referentes aos testes aplicados) das habilidades de leitura relacionadas à compreensão, em alunos de primeira à quarta série do primeiro grau.

A tabela número 1 apresenta as médias gerais do total de alunos de primeira série do primeiro grau, por habilidades e sub-habilidades, relacionadas à compreensão.

TABELA Nº 1 (1ª série)

MÉDIA GERAL: TOTAL DE HABILIDADES; SUB-HABILIDADE; POR HABILIDADES

FONTES	Série: 1ª HABILIDADES	Média geral do total de habilidades e sub-habilidades.	Média por habilidade
PROGRAMA OFICIAL DE ENSINO POE	1. Atribuir significado a palavras: - isoladamente, relacionando-as no seu significado; - isoladamente, produzindo o seu significado; - produtivamente, em frases.	75.0 57.5 37.5	56.7
	2. Incorporar ao vocabulário ativo palavras de sentido novo.	77.5	77.5
	3. Organizar mensagens, conforme seus objetivos estruturando-as em unidades-frase e usando vocabulário adequado.	65.0	65.0
	4. Perceber a seqüência de fatos em histórias lidas.	52.0	52.0
	5. Interpretar ilustrações.	92.5	92.5
	6. Identificar características físicas de personagens.	80.0	80.0
	7. Distinguir ficção de realidade.	85.0	85.0
	8. Projetar o que lê ao contexto pessoal.	82.5	82.5
	9. Distinguir idéias centrais.	62.5	62.5
	10. Reconhecer e perceber: - letras, isoladamente; - letras, em palavras; - sílabas, isoladamente; - sílabas, em palavras; - palavras, isoladamente; (oralmente) - palavras, em frases.	100.0 100.0 55.0 95.0 97.5 98.7	91.0
	11. Observar pausas (. , ?) oralmente.	72.5	72.5
PROTES SORES PRO	12. Tirar conclusão a partir do texto.	80.0	80.0
LIVROS L.D.	13. Identificar idéias claramente expressas no texto.	97.5	97.5
OUTRAS FONTES OF	14. Usar informação não-visual, para prever a seqüência de: - letras, na palavra; - sílabas, na palavra; - frase; - palavras, na frase.	82.5 70.0 97.5 82.5	83.1
	15. Seguir instrução de uma etapa.	80.0	80.0
	MÉDIA GERAL	79.0	

* Total de alunos: 10

Na tabela número 1, podemos verificar que a média geral do total de alunos, habilidades e sub-habilidades é 79.0. Isto significa que o desenvolvimento das habilidades de leitura relacionadas à compreensão, encontra-se, na primeira série, no nível instrucional. Alguns fatores podem ter contribuído para tal resultado, se verificarmos mais atentamente os resultados desta tabela. Vejamos:

Na tabela número 1, podemos verificar que, de maneira geral, as médias foram superiores a 70.0, havendo, no entanto, médias inferiores a este número. Em oito habilidades e sub-habilidades testadas, a média do total de alunos foi superior a 90.0. Isto significa que, em 32% das habilidades testadas, os alunos se encontram no nível independente de leitura.

Em treze das habilidades testadas, a média do total de alunos oscilou entre 62.5 e 85.0. Isto significa que, em 52% das habilidades testadas, os alunos se encontram no nível instrucional de leitura.

Em quatro das habilidades testadas, a média do total de alunos oscilou entre 37.5 e 57.5. Isto significa que, em 16% das habilidades testadas, os alunos se encontram no nível frustracional de leitura.

De acordo com a tabela número 1, predomina o nível instrucional de leitura, seguido do nível independente e finalmente, ocorre o nível frustracional. Desta forma, verificamos que grande parte dos alunos necessita de acompanhamento mais dirigido, a fim de atingir o nível independente de leitura em 68% das habilidades e sub-habilidades que foram testadas.

No entanto, se analisarmos os resultados, por habilidade de de leitura, estes valores se alteram.

A tabela número 1 mostra, ainda, as médias do total de alunos, por habilidades de leitura relacionada à compreensão.

Observando o quadro, verificamos que: o número de habilidades cujo desenvolvimento está no nível independente de leitura é três; o número de habilidades cujo desenvolvimento está no nível frustracional é dois; o número de habilidades cujo desenvolvimento está no nível instrucional é dez. Desta forma, também predomina o nível instrucional de leitura.

As habilidades cujo desenvolvimento se encontra no nível independente são: reconhecer e perceber letras, sílabas e palavras; identificar idéias claramente expressas no texto. Nestas habilidades, os alunos conseguiram médias superiores a 90.0 o que, de certa forma, contribuiu para o aumento da média geral. Tais habilidades não implicam processos cognitivos mais complexos, mas, memorização, principalmente.

As habilidades cujo desenvolvimento se encontra no nível instrucional são na sua maioria, aquelas que envolvem, basicamente, compreensão e, portanto, processos cognitivos mais complexos. Por exemplo, para distinguir idéias centrais (média: 62.5) a criança precisa eliminar as alternativas de idéias secundárias e, segundo os resultados, as crianças apresentam dificuldades, na primeira série, quando precisam desta habilidade de leitura.

As habilidades cujo desenvolvimento se encontra no nível frustracional de leitura são aquelas que, também, envolvem compreensão, basicamente.

As crianças apresentam dificuldade na habilidade de atribuir significado a palavras, sendo que tal dificuldade acentua-se, quando as palavras estão inseridas num contexto (frase); a

dificuldade diminui, quando a criança foi solicitada a produzir o significado da palavra isoladamente. Quando as crianças foram solicitadas a relacionarem a palavra ao significado da mesma, a dificuldade também diminui.

Ao contrário do que se esperava, o contexto não funcionou, pelos resultados, como "pista" para que a criança atribuisse significado a palavras, havendo neste caso, carência quanto ao desenvolvimento de tal habilidade.

Por outro lado, fica claro que é mais difícil para a criança atribuir significado a palavras isoladamente. A aparente incoerência dos resultados pode ser explicada pela pobreza de vocábulos de valor semântico equivalente, no vocabulário da criança. No entanto, elas apresentam facilidade em encontrar antônimos, como vemos nos exemplos.

Teste

Respostas dos alunos:

a) Lalá ficou contente.

"triste"

b) A mamãe estava zangada.

"boa", "contente"

Isto demonstra que existe a necessidade de se ampliar o vocabulário da criança no que se refere à incorporação de vocábulos que possuam valor semântico equivalente, uma vez que o conhecimento do vocabulário é fundamental para compreensão do que se lê.

Verifica-se, ainda, que a criança necessita de um referencial para atribuir significado a palavras. Isto comprova-se pelo teste onde a criança era solicitada a relacionar a palavra ao significado da mesma, ou seja, ela deveria selecionar entre os referenciais (significados oferecidos) aquele que definisse determinada palavra. Neste caso, o aluno não teria de "elabo-

rar" o significado da palavra - tarefa que parece difícil para as crianças, segundo os resultados dos testes - mas apenas eliminar aqueles que não se associavam semanticamente à palavra cujo significado estava sendo questionado.

A tabela número 2 permite verificar o percentual de alunos, nos três níveis de leitura, em cada uma das habilidades e sub-habilidades testadas.

A tabela número 2 nos mostra que o desempenho dos alunos, ao manipular algumas habilidades e sub-habilidades, especificamente, contribuiu para determinar, especialmente, o nível instrucional de leitura, considerando-se o total de alunos, habilidades e sub-habilidades.

Em algumas habilidades, por exemplo, 1.2 e 1.3, verificamos que o percentual de alunos que conseguiu um número de pontos inferior a 60,0, foi de 50% naquela, e 70% nesta. Por outro lado, em algumas habilidades, por exemplo, 05, 10.1 e 13, 90% dos alunos conseguiu um número de pontos entre 90 e 100. Como tais habilidades estão mais relacionadas ao uso de informação visual, parece claro que as crianças sentem dificuldade em manipular habilidades que evoquem o uso de informação não-visual.

Tendo em vista o percentual de alunos nos três níveis de leitura (tabela número 2) e as médias individuais dos alunos (segue na tabela número 3) fica evidente que o nível instrucional de leitura na primeira série, não foi determinado pelo desempenho de algum aluno, especificamente, porquanto, quando houve dificuldade, esta se estendeu a maioria dos alunos, bem como, porque não há grandes diferenças entre as médias.

TABELA Nº 2

PERCENTUAL CORRESPONDENTE AS RESPOSTAS CORRETAS: TOTAL DE HABILIDADES E SUB-HABILIDADES; POR HABILIDADE (1ª série)

FONTES	Série: 1ª HABILIDADES	% gerais correspondentes às respostas corretas de habilidade e sub-habili- dade			% correspondentes às respostas corretas, por habilidade		
		NID	NINS	NF	NID	NINS	NF
PROGRAMA OFICIAL DE ENSINO	1. Atribuir significado a palavras: - isoladamente, relacionando-as ao seu significado; - isoladamente, produzindo o seu significado; - produtivamente, em frases.	60.0 20.0 0.0	10.0 30.0 30.0	30.0 50.0 70.0	26.7	23.3	50.0
	2. Incorporar ao vocabulário ativo palavras de sentido novo.	40.0	30.0	30.0	40.0	30.0	30.0
	3. Organizar mensagens, conforme seus objetivos estruturando-as em unidades-frase e usando vocabulário adequado.	10.0	60.0	30.0	10.0	60.0	30.0
	4. Perceber a seqüência de fatos em histórias lidas.	30.0	20.0	50.0	30.0	20.0	50.0
	5. Interpretar ilustrações.	90.0	0.0	10.0	90.0	0.0	10.0
	6. Identificar características físicas de personagens.	80.0	0.0	20.0	80.0	0.0	20.0
	7. Distinguir ficção de realidade.	40.0	60.0	0.0	40.0	60.0	0.0
	8. Projetar o que lê ao contexto pessoal.	50.0	40.0	10.0	50.0	40.0	10.0
	9. Distinguir idéias centrais.	0.0	60.0	40.0	0.0	60.0	40.0
	10. Reconhecer e perceber: - letras, isoladamente; - letras, em palavras; - sílabas, isoladamente; - sílabas, em palavras; - palavras, isoladamente; (oralmente) - palavras, em frases.	100.0 100.0 30.0 70.0 80.0 90.0	0.0 0.0 20.0 30.0 20.0 10.0	0.0 0.0 50.0 0.0 0.0 0.0	78.3	13.3	8.3
	11. Observar pausas (. , ?)	50.0	20.0	30.0	50.0	20.0	30.0
LIVROS PROFES- SORES	12. Tirar conclusão a partir do texto.	70.0	0.0	30.0	70.0	0.0	30.0
	13. Identificar idéias claramente expressas no texto.	90.0	10.0	0.0	90.0	10.0	0.0
OUTRAS FONTES	14. Usar informação não-visual, para prever a seqüência de: - letras, na palavra; - sílabas, na palavra; - frase; - palavras, na frase.	40.0 30.0 90.0 60.0	50.0 20.0 10.0 30.0	10.0 50.0 0.0 10.0	55.0	27.5	17.5
	15. Seguir instrução de uma etapa.	80.0	0.0	20.0	80.0	0.0	20.0

NID = Nível Independente

NINS = Nível Instrucional

NF = Nível Frustracional

Alunos testados: 10

TABELA Nº 3 (1ª série)

MÉDIA INDIVIDUAL: TOTAL DE HABILIDADES E SUB-HABILIDADES; PERCENTUAL DE ALUNOS NOS TRÊS NÍVEIS DE LEITURA.

1ª Série	Média Geral Individual do aluno Total de Habilidades e Sub-habilidades										Níveis	Percentuais		
												Indep.	Instr.	Frustr.
Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
	88.9	64.8	75.8	84.5	74.8	79.9	67.8	86.9	83.3	83.5				
Média Final											79.0	0.0	100.0	0.0

Como verificamos, então, na tabela número 3, 100% dos alunos se encontra no nível instrucional de leitura, evidenciando a dificuldade das crianças em manipular todas as habilidades que foram testadas, sendo que em algumas habilidades e sub-habilidades, tal dificuldade se acentua.

Vejamos quais os resultados da segunda série, considerando-se o primeiro objetivo desta pesquisa.

A tabela número 4 nos mostra que a média geral do total de alunos, habilidades e sub-habilidades, na segunda série é 69.2. Isto significa que o desenvolvimento das habilidades de leitura relacionadas à compreensão, encontra-se no nível instrucional de leitura. Se compararmos esta média com a média geral da primeira série (79.0), verificamos que esta foi superior em 9.8 pontos em relação àquela.

As médias, na segunda série, oscilam de zero a 95.0. Em cinco das habilidades e sub-habilidades testadas, a média geral dos alunos, variou de 90.0 a 95.0. Isto significa que em 14.7% das habilidades testadas, os alunos se encontram no nível independente de leitura.

Em dezenove das habilidades testadas, a média geral dos alunos oscilou entre 61.2 e 76.5. Isto significa que em 55.9% das habilidades testadas, os alunos se encontram no nível instrucional de leitura.

Em dez das habilidades testadas a média geral dos alunos oscilou entre zero e 57.5. Isto significa que em 29.4% das habilidades testadas, os alunos se encontram no nível frustracional de leitura.

Comparando os resultados da segunda série com os da primeira, verificamos que existe diferença quanto aos percentuais correspondentes aos níveis de leitura. Na segunda série, diminui o número de habilidades e sub-habilidades no nível independente de leitura, aumentando, portanto, o número de habilidades e sub-habilidades nos níveis instrucional e frustracional.

Provavelmente, este fato se deve ao aumento do número de habilidades e sub-habilidades testadas na segunda série, bem como ao fato de a complexidade dos testes ser maior nesta série.

TABELA Nº 4 (2ª série)

MÉDIA GERAL: TOTAL DE HABILIDADES E SUB-HABILIDADES; POR HABILIDADE

FONTES	Série: 2ª HABILIDADES	Média geral do total de habilidades e sub-habilidades	Média por habilidade
PROGRAMA OFICIAL DE ENSINO	1. Atribuir significado a palavras: - isoladamente, relacionando-as ao seu significado; - isoladamente, produzindo o seu significado; - em frases, produtivamente; - em frases, relacionando-as ao seu significado; - com auxílio do dicionário; - com o auxílio do contexto.	82.5 57.5 34.5 75.0 0.0 82.6	55.3
	2. Incorporar ao vocabulário ativo palavras de sentido novo.	95.0	95.0
	3. Organizar mensagens, conforme seus objetivos, estruturando-as em unidades-frase, usando o vocabulário adequado, oralmente.	77.5	77.5
	4. Perceber a sequência de fatos em histórias lidas.	42.0	42.0
	5. Interpretar ilustrações do texto, estabelecendo comparações.	61.2	61.2
	6. Identificar características físicas de personagens.	82.5	82.5
	7. Distinguir ficção de realidade.	57.2	57.2
	8. Projetar o que lê ao contexto pessoal.	62.5	62.5
	9. Reconhecer e perceber:		
	- letras, isoladamente;	93.7	
PROFESSORES	- letras, em palavras;	89.7	
	- sílabas, isoladamente;	67.5	
	- sílabas em palavras, produtivamente;	90.0	
	- palavras, isoladamente; (oralmente)	92.5	
	- palavras, em frases;	80.0	
	- frases.	85.0	85.4
LIVROS	10. Observar pausas, oralmente.	72.5	72.5
OUTRAS FONTES	11. Tirar conclusão a partir do texto.	57.5	57.5
	12. Distinguir idéias centrais de idéias secundárias.	52.5	52.5
	13. Perceber as partes do texto: início, meio e o fim.	57.5	57.5
	14. Localizar informação e respostas em materiais diversos.	47.5	47.5
	15. Avaliar informações de fontes diversas, tirando conclusões.	70.0	70.0
	16. Avaliar mensagens, distinguindo ficção de realidade, tirando conclusões.	81.2	81.2
OUTRAS FONTES	17. Identificar idéias claramente expressas ao texto.	66.0	66.0
	18. Usar informação não-visual para prever a sequência de:		
	- letras, na palavra;	77.5	
	- sílabas, na palavra;	87.5	
	- palavras na frase;	90.0	
	- frases;	77.5	
OUTRAS FONTES	- fatos.	62.5	79.0
	19. Seguir instruções de duas etapas.	42.5	42.5
MÉDIAS		69.2	-

Total de alunos: 10

Outro fato, que pode ter contribuído para tais resultados, é o não-domínio, ainda, pelo aluno, de determinadas habilidades, quando o uso de outras lhe é exigido.

Vejamos se tais valores se alteram, quando analisamos os resultados, levando em consideração, apenas, as habilidades, conforme tabela número quatro.

A tabela número 4 nos mostra, também, que algumas dificuldades diagnosticada na primeira série, continuam na segunda. Como na primeira série, as crianças apresentam dificuldade em atribuir significado a palavras; perceber a sequência de fatos em histórias lidas (e outras).

Como podemos verificar, na tabela número 4, apenas a habilidade número 2 está no nível independente de leitura; dez habilidades se encontram no nível instrucional, e oito encontram-se no nível frustracional. Assim, quando analisamos os resultados levando em consideração apenas as habilidades, e não as sub-habilidades, predomina, na segunda série, o nível frustracional de leitura.

Na tabela número 5, podemos verificar quais habilidades, contribuíram para determinar os níveis de leitura, bem como nos mostra aquelas habilidades em que os alunos apresentaram maior, menor ou nenhuma dificuldade.

Na habilidade número um, há sub-habilidades em que todos os alunos se encontram no nível frustracional de leitura, como por exemplo, 1.5. Nesta habilidade (01), apenas 30% dos alunos se encontra no nível independente de leitura; 18.3% se encontra no nível instrucional e 51.7% se encontra no nível frustracional. Portanto, a maioria dos alunos tem dificuldade em atribuir

TABELA Nº 5 (2ª série)

PERCENTUAL CORRESPONDENTE ÀS RESPOSTAS CORRETAS, TOTAL DE HABILIDADES E SUB-HABILIDADES;
POR HABILIDADE.

FONTES	Série: 2ª HABILIDADES	% geral corresponden- tes às respostas-cor- retas de habilidade e sub-habilidade			% correspondentes às respostas-cor- retas, por habili- dade-total de alu- nos		
		NID	NINS	NF	NID	NINS	NF
PROGRAMA OFICIAL DE ENSINO	1. Atribuir significado a palavras:						
	- isoladamente, relacionando-as ao seu significado;	40.0	50.0	10.0			
	- isoladamente, produzindo o seu significado;	20.0	20.0	60.0			
	- em frases, produtivamente;	0.0	20.0	80.0			
	- em frases, relacionando-as ao seu significado;	60.0	0.0	40.0			
	- com auxílio do dicionário;	0.0	0.0	100.0			
	- com o auxílio do contexto.	60.0	20.0	20.0	30.0	18.3	51.7
	2. Incorporar ao vocabulário ativo palavras de sentido novo.	80.0	20.0	0.0	80.0	20.0	0.0
	3. Organizar mensagens, conforme seus objetivos, estruturando-as em unidades-frase, usando o vocabulário adequado, oralmente.	30.0	50.0	20.0	30.0	50.0	20.0
	4. Perceber a seqüência de fatos em histórias lidas.	10.0	30.0	60.0	10.0	30.0	60.0
	5. Interpretar ilustrações do texto, estabelecendo comparações.	0.0	60.0	40.0	0.0	60.0	40.0
	6. Identificar características de personagens.	60.0	10.0	30.0	60.0	10.0	30.0
	7. Distinguir ficção de realidade.	0.0	70.0	30.0	0.0	70.0	30.0
	8. Projetar o que lê ao contexto pessoal.	40.0	10.0	50.0	40.0	10.0	50.0
	9. Reconhecer e perceber:						
	- letras, isoladamente;	70.0	30.0	0.0			
	- letras, em palavras;	70.0	30.0	0.0			
	- sílabas, isoladamente;	20.0	40.0	40.0			
	- sílabas em palavras, produtivamente;	20.0	80.0	0.0			
	- palavras, isoladamente; (oralmente)	70.0	20.0	10.0			
	- palavras, em frases;	60.0	20.0	20.0			
	- frases.	70.0	20.0	10.0	54.2	34.3	11.5
	10. Observar pausas, oralmente.	20.0	70.0	10.0	20.0	70.0	10.0
PROFESSORES	11. Tirar conclusão a partir do texto.	20.0	30.0	50.0	20.0	30.0	50.0
	12. Distinguir idéias centrais de idéias secundárias.	0.0	30.0	70.0	0.0	30.0	70.0
	13. Perceber as partes do texto: início, meio e o fim.	40.0	0.0	60.0	40.0	0.0	60.0
	14. Localizar informação e respostas em materiais diversos.	20.0	20.0	60.0	20.0	20.0	60.0
	15. Avaliar informações de fontes diversas, tirando conclusões.	20.0	50.0	30.0	20.0	50.0	30.0
	16. Avaliar mensagens, distinguindo ficção de realidade, tirando conclusões.	20.0	70.0	10.0	20.0	70.0	10.0
LIVROS	17. Identificar idéias claramente expressas no texto.	30.0	40.0	30.0	30.0	40.0	30.0
OUTRAS FONTES	18. Usar informação não-visual para prever a seqüência de:						
	- letras, na palavra;	60.0	10.0	30.0			
	- sílabas, na palavra;	70.0	10.0	20.0			
	- palavras na frase;	60.0	40.0	0.0			
	- frases;	50.0	30.0	20.0			
	- fatos	20.0	50.0	30.0	52.0	28.0	20.0
	19. Seguir instruções de duas etapas.	30.0	10.0	60.0	30.0	10.0	60.0

NID = Nível Independente

NINS = Nível Instrucional

NF = Nível Frustracional

Total de alunos testados = 10

significado a palavras. É interessante notar que em nenhuma das sub-habilidades da habilidade número 1, o percentual de acertos chegou ao nível independente.

Nas habilidades 3, 11, 12, 13, 14 e 19 muitos alunos obtiveram um número de pontos inferior a 60.

Se compararmos estes resultados com os da primeira série, vamos verificar que algumas destas habilidades já não eram dominadas pelos alunos, e não houve melhora quanto a manipular tais habilidades.

Ao contrário da primeira série, em nenhuma das habilidades testadas, os dez alunos conseguiram um número de pontos entre 90 e 100.

Vejamos se estes resultados se devem ao desempenho de algum aluno, especificamente, analisando a tabela número 6.

TABELA Nº 6 (2ª série)

MÉDIA INDIVIDUAL DOS ALUNOS. TOTAL DE HABILIDADES E SUB-HABILIDADES. PERCENTUAIS CORRESPONDENTES AOS NÍVEIS DE LEITURA.

2ª Série	Média geral individual do aluno Total de habilidades e sub-habilidades.										Níveis	Percentuais		
												Indep.	Instr.	Frustr.
Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
	76.0	67.9	52.4	66.1	81.4	76.3	74.0	56.9	71.3	69.8				
Média Final											69.2	0.0%	80.0%	20.0%

A tabela número 6 apresenta a média individual dos alunos e os percentuais correspondentes aos níveis de leitura.

Como podemos observar, 80% dos alunos se encontra no nível instrucional de leitura, e 20% está no nível frustracional.

Estes resultados são inferiores aos da primeira série, onde 100% dos alunos se encontra no nível instrucional. Os dois alunos que se encontram no nível frustracional não contribuíram, significativamente, para a média geral 69.2, uma vez que a diferença entre as médias dos demais alunos não é muito grande, exceto o aluno nº 5 que conseguiu uma média igual a 81.4.

A tabela número 7 nos mostra a média geral do total de alunos por habilidade e sub-habilidade, na terceira série.

Conforme verificamos na tabela número 7, a média geral é 77.7. Isto significa que o desenvolvimento das habilidades de leitura relacionadas à compreensão encontra-se no nível instrucional. Uma observação interessante é que tal média é superior à segunda série, mas não há muita diferença entre a primeira e a terceira série: 79.0 e 77.7, respectivamente.

Em dez das habilidades e sub-habilidades testadas, na terceira série, a média do total de alunos oscilou entre 90.0 e 100.0. Isto significa que em 24.39% das habilidades testadas, os alunos se encontram no nível independente de leitura.

Em 24 das habilidades testadas, a média do total de alunos oscilou entre 60.0 e 88.7. Isto significa que em 58.03% das habilidades testadas, os alunos se encontram no nível instrucional de leitura.

Em sete das habilidades testadas, a média do total de alunos oscilou entre 22.5 e 57.5. Isto significa que, em 17.08% das habilidades testadas, os alunos se encontram no nível frustracional de leitura.

Como podemos verificar, predomina, na terceira série, bem como nas demais séries, o nível instrucional de leitura, seguindo o nível independente e, finalmente, ocorre o nível frustra

cional.

A tabela número 7 nos mostra, ainda, as médias do total de alunos, por habilidade de leitura, relacionadas à compreensão. Assim, podemos verificar em quais habilidades os alunos apresentam maior dificuldade.

Os resultados mostram que, na terceira série, os alunos continuam apresentando dificuldade em perceber a sequência de fatos em histórias lidas.

Quanto a atribuir significado a palavras, verificamos que a dificuldade diminui, embora o uso do dicionário seja, para as crianças uma tarefa bastante difícil.

Em algumas habilidades, houve progresso da segunda série para a terceira série, como nas habilidades de números 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 15, 16, 18, 21, 22 e 23. Embora, dentre as habilidades enumeradas, algumas sub-habilidades se encontrem no nível frustracional e instrucional, houve progresso.

Nas habilidades de números 2, 3, 12, 14 e 17, comparando-se à segunda série, as médias foram inferiores.

Quanto às habilidades cujo desenvolvimento se encontra no nível independente, são, na maioria, aquelas que dependem de informação visual, basicamente.

Como vemos, então, na terceira série existe, ainda, bastante dificuldade na leitura, uma vez que 61.0% das habilidades testadas, (tabela número 7) encontra-se no nível instrucional de leitura; 22.0% no nível frustracional e 17.0% no nível independente.

A tabela número 8 nos mostra o percentual de alunos nos três níveis de leitura em cada uma das habilidades e sub-habili

TABELA Nº 7 (3ª Série)

MÉDIA GERAL: TOTAL DE HABILIDADES E SUB-HABILIDADES; POR HABILIDADE

FONTES	Série: 3ª	Média geral do total de habilidade e sub-habilidade	3ª Média por habilidade
	HABILIDADES		
PROGRAMA OFICIAL DE ENSINO	1. Atribuir significado a palavras:		
	- isoladamente, relacionando-as ao seu significado;	85.5	
	- isoladamente, produzindo o seu significado;	72.5	
	- em frases, relacionando-as ao seu significado;	97.5	
	- com auxílio do texto;	80.0	
	- com o auxílio do dicionário;	22.5	
	- com o auxílio do contexto.	82.5	73.4
	2. Incorporar ao vocabulário ativo, palavras de sentido novo.	87.5	87.5
	3. Organizar mensagens conforme seus objetivos estruturando-as em unidades-frase, escolhendo vocabulário adequado; colocando os fatos em seqüência lógica e selecionando idéias básicas.	75.0	75.0
	4. Perceber a seqüência de fatos em histórias lidas.	52.0	52.0
	5. Interpretar ilustrações de textos, estabelecendo comparações.	95.0	95.0
	6. Identificar características físicas de personagens.	90.0	90.0
	7. Distinguir ficção de realidade.	67.5	67.5
LIVRO PROFESSORES	8. Projetar o que lê ao contexto pessoal.	77.5	77.5
	9. Distinguir idéias centrais de idéias secundárias.	60.0	60.0
	10. Reconhecer e perceber:		
	- letras, isoladamente;	100.0	
	- letras, em palavras;	95.0	
	- sílabas, isoladamente;	85.0	
	- sílabas, em palavras;	100.0	
	- palavras, isoladamente;	88.7	
	- palavras, em frases;	85.0	
	- frases.	75.0	89.8
	11. Observar pausas, produtivamente.	53.7	53.7
	12. Perceber as partes do texto: início, meio, fim.	57.0	57.0
	13. Avaliar a adequacidade do título de texto.	75.0	75.0
LIVRO	14. Avaliar mensagens distinguindo ficção de realidade, tirando conclusões	57.5	57.5
	15. Tirar conclusões a partir do texto.	77.5	77.5
	16. Localizar informações e resp. em materiais diversos.	72.5	72.5
	17. Avaliar informações de fontes diversas, tirando conclusões.	57.5	57.5
OUTRAS FONTES	18. Identificar idéias claramente expressas no texto.	77.5	77.5
	19. Identificar características psicológicas de personagens.	62.5	62.5
	20. Identificar características de ambientes.	92.5	92.5
	21. Usar INV para prever a seqüência de:		
	- letras, na palavra;	87.5	
	- sílabas, na palavra;	85.0	
	- palavras, na frase;	97.5	
	- frases;	82.5	
	- idéias;	74.5	
	- fatos.	54.0	80.1
	22. Observar pausas, na leitura oral.	76.2	76.2
	23. Seguir instruções de:		
	- uma etapa;	100.0	
	- duas etapas;	92.5	
	- três etapas.	80.0	90.8
	MÉDIAS	77.7	

Total de alunos: 10

dades testadas.

Como podemos verificar na tabela número 8, em algumas habilidades, nenhum aluno atingiu o nível independente de leitura considerando-se o desenvolvimento das mesmas, como por exemplo, as habilidades 11 e 19, em que os alunos se distribuem nos níveis instrucional e frustracional. Há habilidades em que a maioria dos alunos está no nível frustracional, por exemplo, 1.5. Há, também, habilidades em que não há diferença entre o número de alunos pertencente a um nível ou outro. É o caso, por exemplo, da habilidade 12 em que 50.0% dos alunos está no nível independente e 50.0% no nível frustracional. Tal resultado, até certo ponto, surpreende devido ao extremismo do mesmo. Isto demonstra que 50.0% dos alunos, na terceira série, não sabe identificar as partes de um texto.

Por outro lado, houve habilidades em que 100.0% dos alunos conseguiu pontos igual a 100. É o caso das habilidades 10.1, 10.4, 23.1. Em algumas outras habilidades e sub-habilidades 90% dos alunos conseguiu pontos entre 80 e 90. Isto contribuiu para que, em algumas habilidades, as médias estejam acima do nível frustracional. É o caso, por exemplo, das habilidades 1, 10 e 21 em que muitos alunos não apresentam bom desenvolvimento em algumas das sub-habilidades, mas apresentam um desenvolvimento muito bom em outras, resultando desta forma uma média superior a 60.

A tabela número 9 nos mostra a média individual dos alunos e os percentuais correspondentes aos níveis de leitura.

Podemos verificar que, na terceira série, apenas um aluno encontra-se no nível independente de leitura e também apenas 1, no nível frustracional. Na terceira série, predomina, portan

TABELA Nº 8 (3ª Série)

PERCENTUAL CORRESPONDENTE ÀS RESPOSTAS CORRETAS: TOTAL DE HABILIDADE E SUB-HABILIDADES
POR HABILIDADE

FONTES	Série: 3ª HABILIDADES	% geral correspon- dentes às respostas habilidades e sub- habilidades			% correspondentes às respostas corretas, por total de alunos		
		NID	NINS	NF	NID	NINS	NF
PROGRAMA OFICIAL DE ENSINO	1. Atribuir significado a palavras: - isoladamente, relacionando-as ao seu significado; - isoladamente, produzindo o seu significado; - em frases, relacionando-as ao seu significado; - com auxílio do texto; - com o auxílio do dicionário; - com o auxílio do contexto.	50.0 60.0 90.0 50.0 10.0 60.0	40.0 0.0 10.0 30.0 10.0 10.0	10.0 40.0 0.0 20.0 80.0 30.0			
	2. Incorporar ao vocabulário ativo, palavras de sentido novo.	60.0	30.0	10.0	53.4	16.6	30.0
	3. Organizar mensagens conforme seus objetivos estruturando-as em unidades-frase, escolhendo vocabulário adequado, colocando os fatos em seqüência lógica e selecionando idéias básicas.	30.0	40.0	30.0	30.0	40.0	30.0
	4. Perceber a seqüência de fatos em histórias lidas.	30.0	30.0	40.0	30.0	30.0	40.0
	5. Interpretar ilustrações de textos, estabelecendo comparações.	90.0	0.0	10.0	90.0	0.0	10.0
	6. Identificar características físicas de personagens.	90.0	0.0	10.0	90.0	0.0	10.0
	7. Distinguir ficção de realidade.	30.0	40.0	30.0	30.0	40.0	30.0
	8. Projetar o que lê ao contexto pessoal.	40.0	30.0	30.0	40.0	30.0	30.0
	9. Distinguir idéias centrais de idéias secundárias.	40.0	10.0	50.0	40.0	10.0	50.0
	10. Reconhecer e perceber: - letras, isoladamente; - letras, em palavras; - sílabas, isoladamente; - sílabas, em palavras; - palavras, isoladamente; - palavras, em frases; - frases.	100.0 90.0 70.0 100.0 30.0 60.0 60.0	0.0 0.0 10.0 0.0 70.0 30.0 20.0	0.0 10.0 20.0 0.0 0.0 10.0 20.0			
	11. Observar pausas, produtivamente.	0.0	50.0	50.0	0.0	50.0	50.0
	12. Perceber as partes do texto: início, meio, fim.	50.0	0.0	50.0	50.0	0.0	50.0
	13. Avaliar a adequacidade de títulos de texto.	40.0	30.0	30.0	40.0	30.0	30.0
PROFESSORES	14. Avaliar mensagens distinguindo ficção de realidade, tirando con- clusões.	20.0	40.0	40.0	20.0	40.0	40.0
	15. Tirar conclusões a partir do texto.	40.0	30.0	30.0	40.0	30.0	30.0
	16. Localizar informações e resp. em materiais diversos.	50.0	10.0	40.0	50.0	10.0	40.0
	17. Avaliar informações de fontes diversas, tirando conclusões.	10.0	40.0	50.0	10.0	40.0	50.0
LIVRO	18. Identificar idéias claramente expressas no texto.	30.0	40.0	30.0	30.0	40.0	30.0
OUTRAS FONTES	19. Identificar características psicológicas de personagens.	0.0	60.0	40.0	0.0	60.0	40.0
	20. Identificar características de ambientes.	70.0	30.0	0.0	70.0	30.0	0.0
	21. Usar INV para prever a seqüência de: - letras, na palavra; - sílabas, na palavra; - palavras, na frase; - frases; - idéias; - fatos.	70.0 60.0 90.0 70.0 40.0 50.0	10.0 30.0 10.0 10.0 30.0 0.0	20.0 10.0 0.0 20.0 30.0 50.0			
	22. Observar pausas, na leitura oral.	20.0	60.0	20.0	63.3	15.0	21.7
	23. Sequir instruções de: - uma etapa; - duas etapas; - três etapas.	100.0 70.0 80.0	0.0 30.0 0.0	0.0 0.0 20.0			
					83.4	10.0	6.6

NID = Nível Independente

NINS = Nível Instrucional

NF = Nível Frustracional

Total de alunos: 10

TABELA Nº 9 (3ª série)

MÉDIA INDIVIDUAL: TOTAL DE HABILIDADES E SUB-HABILIDADES; PERCENTUAIS CORRESPONDENTES AOS NÍVEIS DE LEITURA.

3ª Série	Média geral individual do aluno Total de habilidades e sub-habilidades										Níveis	Percentuais		
												Indep.	Instr.	Frustr.
Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
	79.0	85.1	70.5	85.6	76.2	57.7	81.5	71.0	90.2	69.7				
Média Final											77.7	10.0%	80.0%	10.0%

to, (como na primeira e segunda séries) o nível instrucional de leitura, não havendo muita diferença entre as médias das habilidades que se encontram neste nível.

Observando a tabela número 10, verificamos que a média geral dos alunos é 63.7. Isto significa que o desenvolvimento das habilidades de leitura relacionadas à compreensão, na quarta série, encontra-se no nível instrucional.

Em 5 das habilidades e sub-habilidades testadas, a média geral dos alunos foi igual ou superior a 90.0. Isto significa que apenas 11.7% das habilidades testadas encontra-se ao nível independente de leitura, considerando-se o desenvolvimento das mesmas.

Em vinte e duas das habilidades testadas, a média geral dos alunos oscilou entre 60.0 e 87.5. Isto significa que 51.1%

das habilidades testadas encontra-se no nível instrucional de leitura.

Em dezesseis das habilidades testadas, a média geral dos alunos oscilou entre zero e 58.0. Isto significa que 37.2% das habilidades e sub-habilidades testadas encontra-se no nível frustracional de leitura, considerando-se o desenvolvimento das mesmas.

De acordo com tais resultados, na quarta série do primeiro grau, predomina o nível instrucional de leitura. Convém salientar que o percentual de habilidades que está no nível frustracional é consideravelmente maior que o percentual de habilidades que se encontra no nível independente de leitura. É importante observar, ainda, que seis das habilidades que estão elencadas no nível instrucional, apresentam uma média que se aproxima mais do nível frustracional que do nível independente de leitura: 60.0 a 65.0.

A tabela número 10 nos mostra, ainda, quais habilidades e sub-habilidades foram mais problemáticas para os alunos.

Observando a tabela, verificamos que: o número de habilidades cujo desenvolvimento está no nível independente é 1; 14 no nível instrucional e 7 no nível frustracional.

Tais resultados nos levam a concluir que algumas habilidades e sub-habilidades contribuíram para determinar a média geral 63.7 e, conseqüentemente, o nível instrucional de leitura, na quarta série. Em outras palavras, os alunos apresentam dificuldades em algumas habilidades e sub-habilidades, especificamente.

Como podemos verificar, a média da habilidade 19 - tirar

TABELA Nº 10 (4ª Série)

MÉDIA GERAL: TOTAL DE HABILIDADES E SUB-HABILIDADES; POR HABILIDADE

FONTES	Série: 4ª HABILIDADES	Média geral do total de habi- lidade e : sub- habilidades.	4ª Média por habilidade
PROGRAMA OFICIAL DE ENSINO	1. Atribuir significado a palavras: - isoladamente, relacionando-as ao seu significado; - isoladamente, produzindo o seu significado; - em frases, relacionando-as ao seu significado; - com o auxílio do texto, produtivamente; - com o auxílio do dicionário, produtivamente; - com o auxílio do contexto.	52.5 37.5 42.5 47.5 72.5 47.5	50.0
	2. Incorporar ao vocabulário ativo, palavras de sentido novo.	72.5	72.5
	3. Organizar mensagens conforme seus objetivos estruturando-as em unidades-frase, usando vocabulário adequado, colocando os fatos em seqüência lógica, selecionando idéias básicas; 3.1. Sintetizando.	74.0 73.0	73.5
	4. Perceber a seqüência de fatos em histórias lidas.	46.0	46.0
	5. Perceber a seqüência de fatos.	58.0	58.0
	6. Interpretar ilustrações, produtivamente.	80.0	80.0
	7. Identificar característica: físicas de personagens.	87.0	87.0
	8. Distinguir ficção de realidade.	75.0	75.0
	9. Distinguir fatos de opinião.	92.5	92.5
	10. Projetar o que lê ao contexto pessoal.	65.0	65.0
	11. Distinguir idéias centrais de idéias secundárias.	57.5	57.5
	12. Reconhecer e perceber: - letras, isoladamente; - letras, na palavra; - sílabas, isoladamente; - sílabas, na palavra; - palavras, isoladamente, lendo-as oralmente; - palavras, em frases; - frases.	100.0 75.0 90.0 77.5 92.5 87.5 77.5	86.42
	13. Observar pausas, produtivamente.	39.5	39.5
	14. Perceber as partes do texto: início, meio e fim.	80.0	80.0
	15. Localizar informações e respostas em materiais diversos	80.0	80.0
	16. Avaliar a adequacidade de títulos de textos.	60.0	60.0
	17. Ajustar a velocidade e entoação da leitura e seus objetivos.	43.5	43.5
LIVROS PROFESSORES	18. Avaliar mensagens distinguindo ficção de realidade e tirando conclusões	60.0	60.0
	19. Tirar conclusões a partir do texto.	40.0	40.0
	20. Avaliar informações de fontes diversas tirando conclusões.	62.5	62.5
LIVROS	21. Identificar idéias claramente expressas no texto.	72.5	72.5
OUTRAS FONTES	22. Identificar características: - psicológicas de personagens; - de ambientes.	72.5 90.0	81.2
	23. Observar pausas na leitura oral.	51.2	51.2
	24. Usar INV para prever a seqüência de: - letras na palavra; - sílabas na palavra; - palavras na frase; - frases; - de fatos; - de idéias.	35.0 57.5 65.0 85.0 73.0 56.0	61.9
	25. Seguir instruções de três etapas.	0.0	0.0
	MÉDIAS	63.7	

Total de alunos: 10.

conclusões a partir do texto - é 40.0, demonstrando a grande dificuldade da criança ao manipular tal habilidade. Este é um resultado que nos surpreende, uma vez que nas demais séries, as crianças não apresentaram uma dificuldade tão relevante. E, observando os resultados, notamos que não é somente nesta habilidade que as crianças encontraram problemas. Os alunos sentiram sérias dificuldades ao atribuir significado a palavras. Das seis sub-habilidades testadas, apenas uma se encontra no nível instrucional, considerando-se o desenvolvimento da mesma. Nas demais, as médias acusam graves dificuldades por parte da criança.

Convém notar que, em todas as séries, as crianças apresentaram dificuldades em atribuir significado a palavras, e perceber a seqüência de fatos em histórias lidas. Fica, portanto, evidente que, ou são habilidades que não se deva exigir das crianças nestas séries, porquanto elas não têm condições de manipular tais habilidades, ou tais habilidades não estão sendo desenvolvidas adequadamente.

Levando-se em consideração que as médias das habilidades que se encontram no nível frustracional (e de algumas que se encontram no nível instrucional) foram baixas, temos que admitir que a média geral 63,7 deve-se, também, ao fraco desempenho dos alunos em determinadas habilidades. Podemos confirmar isto, observando a tabela a seguir.

TABELA Nº 11 (4ª Série)

PERCENTUAL CORRESPONDENTE ÀS RESPOSTAS CORRETAS; TOTAL DE HABILIDADES E SUB-HABILIDADES;
POR HABILIDADE.

FONTES	Série: 4ª HABILIDADES	% geral dos alunos correspondentes às respostas corretas			% correspondentes às respostas corretas por habilidade		
		NID	NINS	NF	NID	NINS	NF
PROGRAMA OFICIAL DE ENSINO	1. Atribuir significado a palavras: - isoladamente relacionando-as ao seu significado; - isoladamente, produzindo o seu significado; - em frases, relacionando-as ao seu significado; - com o auxílio do texto, produtivamente; - com o auxílio do dicionário, produtivamente; - com o auxílio do contexto.	10.0 0.0 0.0 10.0 50.0 20.0	40.0 10.0 20.0 20.0 10.0 10.0	50.0 90.0 80.0 70.0 40.0 70.0	15.0	18.3	66.7
	2. Incorporar ao vocabulário ativo, palavras de sentido novo.	30.0	50.0	20.0	30.0	50.0	20.0
	3. Organizar mensagens conforme seus objetivos estruturando-as em Unidades-frase, usando vocabulário adequado; colocando os fatos em seqüência lógica; selecionando idéias básicas; - Sintetizando.	20.0 40.0	70.0 30.0	10.0 30.0	30.0	50.0	20.0
	4. Perceber a seqüência de fatos em histórias lidas.	20.0	30.0	50.0	20.0	30.0	50.0
	5. Perceber a seqüência de fatos.	50.0	0.0	50.0	50.0	0.0	50.0
	6. Interpretar ilustrações, produtivamente.	40.0	40.0	20.0	40.0	40.0	20.0
	7. Identificar característica: - físicas de personagens.	60.0	30.0	10.0	60.0	30.0	10.0
	8. Distinguir ficção de realidade.	30.0	60.0	10.0	30.0	60.0	10.0
	9. Distinguir fatos de opinião.	80.0	10.0	10.0	80.0	10.0	10.0
	10. Projetar o que lê ao contexto pessoal.	40.0	20.0	40.0	40.0	20.0	40.0
	11. Distinguir idéias centrais e secundárias.	10.0	40.0	50.0	10.0	40.0	50.0
	12. Reconhecer e perceber: - letras, isoladamente; - letras, na palavra; - sílabas, isoladamente; - sílabas, na palavra; - palavras, isoladamente, lendo-as oralmente; - palavras, em frases; - frases.	100.0 60.0 70.0 60.0 80.0 50.0 20.0	0.0 10.0 20.0 10.0 10.0 50.0 70.0	0.0 30.0 10.0 30.0 10.0 0.0 10.0	62.8	24.3	12.9
	13. Observar pausas, produtivamente.	10.0	10.0	80.0	10.0	10.0	80.0
	14. Perceber as partes do texto: início, meio e fim.	80.0	0.0	20.0	80.0	0.0	20.0
	15. Localizar informações e respostas em materiais diversos.	30.0	60.0	10.0	30.0	60.0	10.0
	16. Avaliar a adequacidade de títulos de textos.	40.0	20.0	40.0	40.0	20.0	40.0
	17. Ajustar a velocidade e entoação da leitura e seus objetivos.	0.0	60.0	40.0	0.0	60.0	40.0
LIVROS PROFESSORES	18. Avaliar mensagens distinguindo ficção de realidade e tirando conclusões.	20.0	20.0	60.0	20.0	20.0	60.0
	19. Tirar conclusões a partir do texto.	0.0	20.0	80.0	0.0	20.0	80.0
	20. Avaliar informações de fontes diversas tirando conclusões.	10.0	40.0	50.0	10.0	40.0	50.0
LIVRO	21. Identificar idéias claramente expressas no texto.	40.0	20.0	40.0	40.0	20.0	40.0
OUTRAS FONTES	22. Identificar características: - psicológicas de personagens; - de ambientes.	20.0 60.0	60.0 40.0	20.0 0.0	40.0	50.0	10.0
	23. Observar pausas na leitura oral.	0.0	50.0	50.0	0.0	50.0	50.0
	24. Usar INV para prever a seqüência de: - letras, na palavra; - sílabas, na palavra; - palavras, na frase; - frases; - de fatos; - de idéias.	10.0 30.0 30.0 50.0 50.0 30.0	20.0 20.0 30.0 40.0 20.0 30.0	70.0 50.0 40.0 10.0 30.0 40.0	33.4	26.6	40.0
	25. Seguir instruções de três etapas.	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0	100.0

NID = Nível Independente

NINS = Nível Instrucional

NF = Nível Frustracional

Total de alunos: 10

Os resultados vistos na tabela nº 11 confirmam as idéias anteriores: algumas habilidades determinaram os níveis de leitura na quarta série.

Na habilidade 01, nos itens 1,2,3,4 e 6, o percentual de alunos que conseguiu um número de pontos inferior a 60 foi, respectivamente: 50%, 90%, 80%, 70% e 70%. Isto significa que 66.7% dos alunos apresenta dificuldade nestas sub-habilidades.

Nas habilidades números 4, 5, e 11, 50% dos alunos obteve um número de pontos inferior a 60.

Na habilidade 19, 80% dos alunos obteve um número de pontos inferior a 60.

Na habilidade 24.1, 70% dos alunos obteve um número de pontos inferior a 60.

Por outro lado, as cinco habilidades e sub-habilidades que se encontram no nível independente (tabela nº 10) pouco contribuíram para aumentar a média geral 63.7. Desta forma, tal média reflete a dificuldade dos alunos, na quarta série do primeiro grau, ao ler.

TABELA Nº 12 (4ª série)

MÉDIA INDIVIDUAL: TOTAL DE HABILIDADES E SUB-HABILIDADES. PERCENTUAIS CORRESPONDENTES AOS NÍVEIS DE LEITURA.

4ª Série	Média geral individual do aluno Total de habilidades e sub-habilidades										Níveis	Percentuais		
												Indep.	Instr.	Frustr.
Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
	65.0	64.6	78.5	56.7	63.6	71.0	71.0	53.0	46.0	68.0				
Média Final											63.7	0.0%	70.0%	30.0%

A tabela nº 12 apresenta a média individual dos alunos e os percentuais correspondentes aos níveis de leitura.

Os resultados nos mostram que 70% dos alunos se encontra no nível instrucional e 30% no nível frustracional. Não há grandes diferenças entre as médias dos alunos que se encontram no nível instrucional. Podemos observar, também, que algumas médias individuais estão mais próximas do nível frustracional, que do nível independente. É o caso dos alunos: 1 (65.0); 2 (64.6); 5 (63.6) e 10 (68.0).

Os resultados deixam claro que existe muita dificuldade de leitura nesta série. Se compararmos tais resultados com as demais séries, veremos que não houve progresso no desenvolvimento das habilidades de leitura, relacionadas à compreensão, nem mesmo daquelas que apareceram em todas as séries, como, por exemplo, perceber a seqüência de fatos.

Assim encontram-se no nível independente de leitura, mas quatro séries, as seguintes habilidades:

NÍVEL INDEPENDENTE*

Primeira Série	Segunda Série	Terceira Série	Quarta Série
1) Interpretar ilustrações.	1) NT	1) Interpretar ilustrações, estabelecendo comparações.	1) ON
2) Reconhecer e perceber: a) letras, isoladamente; b) letras, em palavras; c) sílabas, em palavras; d) palavras, isoladamente; e) palavras, em frases.	2) Reconhecer e perceber: a) idem (1ª série); b) ON; c) Idem (1ª série); d) Idem (1ª série); e) ON.	2) Reconhecer e perceber: a) Idem (1ª série); b) Idem (1ª série); c) Idem (1ª série); d) ON; e) ON.	2) Reconhecer e perceber: a) Idem (1ª série); b) ON; c) ON; d) Idem (1ª série); e) ON.
3) Identificar idéias claramente expressas no texto.	3) ON.	3) ON.	3) ON.
4) Usar informação não-visual, para prever a sequência de: a) frases.	4) a) ON; b) palavras na frase.	4) a) ON; b) Idem (2ª série)	4) a) ON; b) ON.
5) NT.	5) Incorporar ao vocabulário ativo palavras de sentido novo.	5) ON.	5) ON.
6) NT.	6) NT.	6) Identificar características de ambiente.	6) Idem (3ª série).
7) NT.	7) ON.	7) Identificar características físicas de personagens.	7) ON.
8) a) ON; b) NT.	8) a) NT; b) ON.	8) Seguir instruções de: a) uma etapa; b) duas etapas.	8) a) NT; b) NT.
9) NT.	9) NT.	9) NT.	9) Distinguir fatos de opinião.
10) ON.	10) ON.	10) Atribuir significado a palavras: a) em frases; relacionando-as ao seu significado.	10) ON.

*NT = Não testado.

ON = Outro nível.

Encontram-se no nível instrucional, as seguintes habilidades:

NÍVEL INSTRUCIONAL

Primeira Série	Segunda Série	Terceira Série	Quarta Série
1) <u>Atribuir</u> significado a palavras: a) isoladamente, relacionando-as ao seu significado.	1) a) Idem (1ª série); b) em frases, relacionando-as ao seu significado; c) Com o auxílio do contexto.	1) a) Idem (1ª série); b) ON; c) Idem (2ª série); d) isoladamente, produzindo o seu significado; e) Com o auxílio do texto.	1) a) ON; b) ON; c) ON; d) ON; e) ON. f) com o auxílio do dicionário.
2) <u>Incorporar</u> ao vocabulário ativo palavras de sentido novo.	2) ON.	2) Idem (1ª série).	2) Idem (1ª série)..
3) <u>Organizar</u> mensagens conforme seus objetivos, estruturando-as em unidades-frase, usando vocabulário adequado.	3) Idem (1ª série).	3) Idem (1ª série); colocando os fatos em sequência lógica e selecionando idéias básicas.	3) Idem (2ª e 3ª séries) sintetizando.
4) <u>Identificar</u> características físicas de personagens.	4) Idem (1ª série).	4) ON.	4) Idem (1ª série).
5) <u>Distinguir</u> ficção de realidade.	5) ON.	5) Idem (1ª série).	5) Idem (1ª série).
6) <u>Projetar</u> o que lê ao contexto pessoal.	6) Idem (1ª série).	6) Idem (1ª série).	6) Idem (1ª série).
7) <u>Distinguir</u> idéias centrais.	7) NT.	7) Idem (1ª série), de idéias secundárias.	7) ON.
8) <u>Observar</u> pausas oralmente.	8) Idem (1ª série).	8) Idem (1ª série).	8) ON.
9) Tirar conclusões a partir do texto.	9) ON.	9) Idem (1ª série).	9) ON.
10) Usar INV para prever a sequência de: a) letras, na palavra; b) sílabas, nas palavras; c) palavras, na frase.	10) a) Idem (1ª série); b) Idem (1ª série); c) ON; d) frases; e) fatos.	10) a) Idem (1ª série); b) Idem (1ª série); c) ON; d) Idem (2ª série); e) ON; f) idéias.	10) a) ON; b) ON; c) Idem (1ª série); d) Idem (2ª série); e) Idem (2ª série); f) ON.

NÍVEL INSTRUCCIONAL (CONTINUAÇÃO)

Primeira Série	Segunda Série	Terceira Série	Quarta Série
11) Seguir instruções de: a) uma etapa.	11) a) NT.	11) a) NT; b) NT; c) três etapas.	11) a) NT; b) NT; c) ON.
12) NT.	12) Avaliar informações de fontes diversas, tirando conclusões.	12) ON.	12) Idem (2ª série).
13) NT.	13) Avaliar mensagens distinguindo ficção de realidade, tirando conclusões.	13) ON.	13) Idem (2ª série).
14) NT.	14) Interpretar ilustrações de texto, estabelecendo comparações.	14) ON.	14) Interpretar ilustrações.
15) a) NT; b) NT; c) NT; d) NT.	15) Reconhecer e perceber: a) letras, na palavra; b) sílabas, isoladamente; c) palavras, em frases; d) frases.	15) a) ON; b) Idem (2ª série); c) Idem (2ª série); d) Idem (2ª série); e) palavras, isoladamente.	15) a) Idem (2ª série); b) ON; c) Idem (2ª série); d) Idem (2ª série); e) ON; f) sílabas na palavra.
16) ON.	16) Identificar idéias claramente expressas no texto.	16) Idem (2ª série).	16) Idem (2ª série).
17) NT.	17) NT.	17) Avaliar a adequacidade de títulos de textos.	17) Idem (3ª série).
18) NT.	18) NT.	18) Localizar informações e respostas em materiais diversos.	18) Idem (3ª série).
19) NT.	19) NT.	19) Identificar características psicológicas de personagens.	19) Idem (3ª série).
20) NT.	20) ON.	20) ON.	20) Perceber as partes do texto.

Encontram-se no nível frustracional as seguintes habilidades:

NÍVEL FRUSTRACIONAL

Primeira Série	Segunda Série	Terceira Série	Quarta Série
1) Atribuir significado a palavras: a) isoladamente, produzindo o seu significado; b) produtivamente em frases.	1) a) Idem (1ª série); b) Idem (1ª série); c) com o auxílio do dicionário.	1) a) ON; b) ON; c) Idem (2ª série).	1) a) Idem (1ª série); b) ON; c) ON; d) isoladamente, relacionando-as ao seu significado; e) em frases, relacionando-as no seu significado; f) com o auxílio do texto; g) com o auxílio do contexto.
2) Perceber a sequência de fatos em histórias lidas.	2) Idem (1ª série).	2) Idem (1ª série).	2) Idem (1ª série).
3) Reconhecer e perceber: a) sílabas isoladamente.	3) a) ON.	3) a) ON.	3) a) ON.
4) ON.	4) Distinguir ficção de realidade.	4) ON.	4) ON.
5) ON.	5) Tirar conclusões a partir do texto.	5) ON.	5) Idem (2ª série).
6) NT.	6) Distinguir idéias centrais de secundárias.	6) ON.	6) Idem (2ª série).
7) NT.	7) Perceber as partes do texto: início, meio, fim	7) Idem (2ª série).	7) ON.
8) NT.	8) Localizar informações e respostas em materiais diversos.	8) ON.	8) ON.
9) NT.	9) Seguir instruções de: a) duas etapas.	9) a) ON.	9) a) NT; b) três etapas.
10) NT.	10) NT.	10) Observar pausas, produtivamente.	10) Idem (3ª série).
11) NT.	11) ON.	11) Avaliar mensagens, distinguindo ficção de realidade; tirando conclusões.	11) ON.
12) NT.	12) ON.	12) Avaliar informações de fontes diversas, tirando conclusões.	12) ON.

NÍVEL FRUSTRACIONAL (CONTINUAÇÃO)

Primeira Série	Segunda Série	Terceira Série	Quarta Série
13) NT.	13) ON.	13) Usar INV, para prever a seqüência de: a) fatos.	13) a) ON; b) letras, na palavra; c) sílabas, na palavra; d) idéias.
14) NT.	14) ON.	14) ON.	14) Perceber a seqüência se fatos (outras histórias)
15) NT.	15) NT.	15) NT.	15) Ajustar a velocidade e entoação da leitura a seus objetivos.
16) ON.	16) NT.	16) ON.	16) Observar pausas na leitura oral.

Como podemos observar, é bastante grande o número de habilidades, cujo desenvolvimento se encontra no nível instrucional de leitura, sendo, por outro lado, pequeno o número de habilidades que estão no nível independente.

Há necessidade, portanto, não apenas de diminuir o número de habilidades constantes do nível instrucional, mas aumentar o número de habilidades do nível independente, uma vez que é ao atingir este nível que o aluno conseguirá ler com suficiência.

Em algumas séries, o número de habilidades que se encontra no nível frustracional é, consideravelmente, maior que aquele que se encontra no nível independente. Um exemplo disto é a quarta série.

A tabela número 13 (a seguir) nos dará uma revisão resumida dos resultados que vimos discutindo, considerando-se o primeiro objetivo desta pesquisa.

TABELA Nº 13

PERCENTUAL DE HABILIDADES EM CADA NÍVEL DE LEITURA, EM TODAS AS SÉRIES.

Níveis Série	% geral do total de habilidades e sub-habilidades (1)			% geral do total de habilidades (2)			% de alunos por média individual (3)		
	Indepen- dente	Instrucio- nal	Frustra- cional	Indepen- dente	Instrucio- nal	Frustra- cional	Indepen- dente	Instrucio- nal	Frustra- cional
1ª	32.0%	52.0%	16.0%	20.0%	66.6%	13.4%	0.0%	100.0%	0.0%
2ª	14.7%	55.9%	29.4%	5.3%	52.6%	42.1%	0.0%	80.0%	20.0%
3ª	24.39%	58.53%	17.08%	17.0%	61.0%	22.0%	10.0%	80.0%	10.0%
4ª	11.7%	51.1%	37.2%	4.0%	60.0%	36.0%	0.0%	70.0%	30.0%

(1) Total habilidades e sub-habilidades:

1ª série: 25

2ª série: 34

3ª série: 41

4ª série: 43

(2) Total de habilidades:

1ª série: 15

2ª série: 19

3ª série: 23

4ª série: 25

(3) Número de alunos: 10, em cada série; Total: 40.

Observando a tabela número 13, verificamos que:

a) predominou, nas quatro séries, o nível instrucional de leitura, considerando-se o percentual geral do total de habilidades e sub-habilidades, do total de habilidades, bem como do total de alunos;

b) considerando-se a primeira série como ponto de partida, não houve aumento do percentual de habilidades no nível independente, mas houve aumento do número de habilidades no nível frustracional;

c) os resultados da quarta série indicam grandes dificuldades, quanto à manipulação de habilidade de leitura relacionadas à compreensão;

d) considerando-se as médias individuais, houve maior número de alunos, na quarta série, que apresentaram graves dificuldades quanto ao manipular habilidades de leitura;

e) embora o aumento do número de habilidades na quarta série (considerando a terceira série como ponto de partida) tenha sido apenas dois, os alunos da terceira série demonstraram um desempenho consideravelmente melhor que os da quarta série;

f) considerando a primeira série, como ponto de partida, não houve progresso quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura relacionadas à compreensão;

g) considerando-se que muitas habilidades foram testadas nas quatro séries, o aumento do número de habilidades na segunda, terceira e quarta séries, pode não ser a explicação adequada para tais resultados;

h) os alunos das quartas séries lêem com grandes dificuldades.

A seguir veremos que tipos de habilidades relacionadas à compreensão (de compreensão ou que auxiliam a compreensão) en

contram-se, ou não, desenvolvidas nas quatro séries.

O segundo objetivo desta pesquisa pretende verificar quais habilidades que auxiliam compreensão, bem como as de compreensão encontram-se desenvolvidas nos alunos de primeira à quarta série do primeiro, por série, bem como pretende verificar que habilidades não estão desenvolvidas.

Como verificamos na tabela número 14, na primeira série, das quinze habilidades e sub-habilidades (que auxiliam compreensão) apenas cinco estão plenamente desenvolvidas, considerando-se o nível independente de leitura, como ponto-de-partida. Isto significa que 34.0% apenas de tais habilidades se encontra em tal nível.

Verificamos que as habilidades cujo desenvolvimento atingiu o nível independente de leitura, são aquelas que envolvem informação visual basicamente.

Tal fato pode ser explicado pela preocupação excessiva que existe, na primeira série, com o reconhecimento de letras, sílabas e palavras isoladamente, sendo que tal conhecimento está relacionado a estímulos visuais e auditivos como: figura, sons, etc... Na primeira série, o professor está mais voltado para a alfabetização das crianças e, freqüentemente, a atenção volta-se mais para reconhecimento de letras, sílabas e palavras, ficando em segundo plano o desenvolvimento de outras habilidades relacionadas à compreensão.

Sete das habilidades testadas encontram-se no nível instrucional, considerando-se o desenvolvimento das mesmas. Isto corresponde ao percentual de 46.6%.

Três das habilidades testadas encontram-se no nível frus

TABELA Nº 14

NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DAS: HABILIDADES QUE AUXILIAM A COMPREENSÃO; HABILIDADES DE COMPREENSÃO. PERCENTUAIS REFERENTES AOS NÍVEIS DE LEITURA.

	Série: 1ª HABILIDADES	Níveis			
		Indep.	Instr.	Frustr.	Total
HABILIDADES QUE AUXILIAM A COMPREENSÃO	1. Atribuir significado a palavras:				
	1) isoladamente, relacionando-as ao seu significado;	-	+		
	2) isoladamente, produzindo o seu significado;	-	-	+	
	3) produtivamente, em frases.	-	-	+	
	2. Incorporar ao vocabulário ativo palavras de sentido novo.	-	+	-	
	3. Identificar características físicas de personagens.	-	+	-	
	4. Reconhecer e perceber:				
	1) letras, isoladamente;	+			
	2) letras, em palavras;	+			
	3) sílabas, isoladamente;			+	
	4) sílabas, em palavras;	+	-	-	
	5) palavras, isoladamente;	+	-	-	
	6) palavras, em frase.	+	-	-	
	5. Observar pausas.		+		
	6. Usar INV para prever a seqüência de:				
	1) letras, na palavra;	-	+	-	
	2) sílabas, na palavra.	-	+	-	
	7. Seguir instruções de uma etapa.	-	+	-	
	Total	05	07	03	15
	%	34.0	46.6	20.0	100.0
HABILIDADES DE COMPREENSÃO	8. Organizar mensagens, conforme seus objetivos, estruturando-as em unidades-frase, e usando vocabulário adequado.	-	+	-	
	9. Interpretar ilustrações.	+	-	-	
	10. Distinguir ficção de realidade.	-	+	-	
	11. Projetar o que lê ao contexto pessoal.	-	+	-	
	12. Distinguir idéias centrais.	-	+	-	
	13. Tirar conclusões a partir do texto.	-	+	-	
	14. Identificar idéias claramente expressas no texto.	+	-	-	
	15. Usar informação não-visual, para prever a seqüência de:				
	1) frase;	+	-	-	
	2) palavras, na frase.	-	+	-	
	16. Perceber a seqüência de fatos.	-	-	+	
	Total	03	06	01	10
	%	30.0	60.0	10.0	100.0

tracional, considerando-se o desenvolvimento das mesmas. Isto corresponde ao percentual de 19.4%. A média geral das habilidades que auxiliam compreensão é 78.58. Isto significa que o desenvolvimento de tais habilidades encontra-se no nível instrucional.

Quanto às habilidades de compreensão verificamos que 30.0% se encontra no nível independente (03 habilidades); 60.0% está no nível instrucional (06 habilidades) e 10.0% no nível frustracional (01 habilidade).

Comparando os dois grupos, verificamos que: a) o percentual de habilidades que se encontra no nível independente (1º grupo) se relaciona ao uso de informação visual, especificamente; b) o percentual de habilidades que se encontra no nível independente (2º grupo) refere-se a habilidades que, embora evocuem processos cognitivos mais complexos, relacionam-se, também, ao uso de informação visual; c) o percentual de habilidades que se encontra no nível instrucional, envolve (nos dois grupos) processos cognitivos mais complexos, sendo que (no 2º grupo) especialmente, envolve "predição", eliminação de alternativas, conclusões, uso de informação não-visual, etc...; d) o percentual de habilidades que se encontra no nível frustracional envolve, no segundo grupo, organizações de idéias, processamento de informações, ou seja, compreensão, e, para tal, é necessário que o aluno tenha outras habilidades de compreensão desenvolvidas. Entre elas, o uso de informação não-visual.

Vejamos como se comportaram os alunos da segunda série em relação às habilidades que auxiliam a compreensão e de compreensão.

A tabela número 15 nos mostra que, dentre as 19 habilida

des e sub-habilidades testadas (que auxiliam compreensão), apenas quatro estão desenvolvidas, considerando-se o nível independente de leitura como ponto-de-partida. Isto significa que 21.1%, apenas, das habilidades testadas se encontra neste nível, na segunda série.

Das quatro habilidades que se encontram em tal nível, três envolvem, basicamente, informação visual.

Das habilidades que auxiliam a compreensão, 57.8% está no nível instrucional quanto ao desenvolvimento das mesmas e 21.1% está no nível frustracional.

A tabela número 15 nos mostra, ainda, que dentre as habilidades de compreensão testadas na segunda série, apenas 01 (uma) está desenvolvida, correspondendo ao percentual de 6.7%.

Oito das habilidades testadas estão no nível instrucional, correspondendo ao percentual de 53.3%.

Seis das habilidades de compreensão encontram-se no nível frustracional, correspondendo a 40.5% do total das habilidades e sub-habilidades testadas.

Comparando os dois grupos (habilidades que auxiliam a compreensão e habilidades de compreensão), verificamos que, no primeiro grupo, o percentual de habilidades que se encontra no nível independente e instrucional é maior em relação ao segundo grupo de habilidades. A diferença existente entre os dois grupos, quanto ao percentual referente ao nível independente, é marcante: 21.1%, no primeiro, e 6.7%, no segundo. Quanto ao percentual referente ao nível instrucional, a diferença é pequena: 57.8%, no primeiro, e 53.3%, no segundo. No entanto, a diferença que há entre a percentagem referente ao nível frustracio-

nal é grande: 21.1%, no primeiro, e 40.5%, no segundo.

Como está evidente, a dificuldade quanto a manipular as habilidades de compreensão, é bastante grande na segunda série e, conseqüentemente, a tarefa da leitura é bastante difícil para o aluno.

Verificamos na tabela número 16, que dentre as 24 habilidades (que auxiliam a compreensão) testadas na terceira série, 08, apenas, estão desenvolvidas, considerando-se o nível independente de leitura, como ponto de partida. Dentre estas oito habilidades, três estão plenamente desenvolvidas, porquanto a média de tais habilidades é 100.

O percentual de habilidades (que auxiliam compreensão) que se encontra no nível independente de leitura é 33.4% havendo em relação à segunda série uma evolução de 12.3%, embora predomine, ainda, o nível instrucional de leitura.

Quatorze das habilidades testadas (que auxiliam compreensão) estão no nível instrucional de leitura, correspondendo ao percentual de 58.3%, e duas das habilidades testadas encontram-se no nível frustracional, correspondendo ao percentual de 8.3%. A diferença entre o percentual da segunda para terceira série, no nível instrucional, é apenas de 0.5. No entanto, da segunda para a terceira série, o percentual de habilidades presentes no nível frustracional diminuiu acentuadamente ou seja, o percentual de evolução foi de 12.8%.

Embora tenha havido aumento do percentual de habilidades da segunda para a terceira série, no que se refere ao nível independente, e diminuição do percentual de habilidades no nível frustracional, predomina de forma acentuada o nível instrucional de leitura, no que diz respeito ao desenvolvimento das habili

TABELA Nº 16 (3ª série)

NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DAS: HABILIDADES QUE AUXILIAM A COMPREENSÃO; HABILIDADES DE COMPREENSÃO. PERCENTUAIS REFERENTES AOS NÍVEIS DE LEITURA.

	Série: 3ª HABILIDADES	Níveis			
		Indep.	Instr.	Frustr.	Total
HABILIDADES QUE AUXILIAM A COMPREENSÃO	1. Atribuir significado a palavras: 1) isoladamente, relacionando-as ao seu significado; 2) isoladamente, produzindo seu significado; 3) em frases, relacionando-as ao seu significado; 4) com o auxílio do texto; 5) com o auxílio do dicionário; 6) com o auxílio do contexto.	+	+	+	
	2. Incorporar ao vocabulário ativo palavras de sentido novo.		+		
	3. Identificar características físicas de personagens.	+			
	4. Reconhecer e perceber: 1) letras, isoladamente; 2) letras, em palavras; 3) sílabas, isoladamente; 4) sílabas, em palavras; 5) palavras, isoladamente; 6) palavras, em frases; 7) frases.	+	+		
	5. Observar pausas, produtivamente.			+	
	6. Identificar características psicológicas de personagens.		+		
	7. Identificar características de ambientes.	+			
	8. Usar INV, para prever a seqüência de: 1) letras, na palavra; 2) sílabas, na palavra.		+		
	9. Observar pausas na leitura oral.		+		
	10. Seguir instruções de: 1) uma etapa; 2) duas etapas; 3) três etapas.	+	+		
	Total	08	14	02	24
	%	33.4	58.3	8.3	100.0
HABILIDADES DE COMPREENSÃO	11. Organizar mensagens conforme seus objetivos, estruturando-as em unidades-frase, escolhendo vocabulário adequado, colocando os fatos em seqüência lógica e selecionando idéias básicas		+		
	12. Perceber a seqüência de fatos em histórias lidas.			+	
	13. Interpretar ilustrações de texto, estabelecendo comparações.	+			
	14. Distinguir ficção de realidade.		+		
	15. Projetar o que lê ao contexto pessoal.		+		
	16. Distinguir idéias centrais de idéias secundárias.		+		
	17. Perceber as partes do texto: início, meio e fim.			+	
	18. Avaliar a adequacidade de título de textos.		+		
	19. Avaliar mensagens, distinguindo ficção de realidade, tirando conclusões.			+	
	20. Tirar conclusões a partir do texto.		+		
	21. Localizar informações e respostas em materiais diversos.		+		
	22. Avaliar informações de fontes diversas, tirando conclusões.			+	
	23. Identificar idéias claramente expressas no texto.		+		
	24. Usar INV, para prever a seqüência de: 1) palavras, na frase; 2) frases; 3) idéias; 4) fatos.	+	+	+	
	Total	02	10	05	17
	%	11.7	58.8	29.5	100.0

lidades que auxiliam compreensão.

Na tabela número 16 verificamos, também, que apenas 02 habilidades de compreensão encontram-se desenvolvidas na terceira série, considerando-se o nível independente, como ponto de partida. Isto corresponde ao percentual de 11.7%. Estas habilidades estão muito relacionadas à presença de um referencial mais concreto facilitando, desta forma, o processo compreensivo. Quando a criança tem que manipular habilidades de compreensão que envolvem processos cognitivos mais complexos, a dificuldade se faz presente. Analisando a habilidade número 24 da tabela número 07, por exemplo, verificamos que à medida em que as habilidades se tornam mais complexas a capacidade de manipulá-las diminui. Prever a seqüência de palavras numa frase (média 97.5) é bem mais simples que prever a seqüência de frases (média 82.5). A criança manipulará menos informação naquela, e mais nesta. O desenvolvimento da habilidade de prever algo é muito importante na leitura, uma vez que lemos pelo significado. Lendo pelo significado estaremos prevendo (predizendo) o tempo todo, eliminando alternativas.

Na terceira série, pelos resultados, a criança apresenta desenvolvimento quanto ao uso de informação não-visual, para prever a seqüência de palavras na frase, somente.

Quanto a interpretar ilustrações de textos, estabelecendo comparações (outra habilidade desenvolvida), verificamos através da análise dos resultados que as crianças dependem muito da informação visual para dar sentido a algo, como no caso de interpretar ilustrações, comparativamente.

As demais habilidades e sub-habilidades de compreensão encontram-se, ou no nível instrucional, ou no nível frustracio-

nal. Das 17 habilidades de compreensão testadas, dez não estão plenamente desenvolvidas, considerando-se o nível instrucional de leitura. Isto corresponde ao percentual de 58.8%. Tais habilidades de compreensão envolvem processos cognitivos mais complexos e não apresentam referencial concreto, a não ser o próprio impresso, sendo que este fator, pelos resultados, dificulta a leitura.

Das habilidades de compreensão testadas, cinco não estão desenvolvidas, encontrando-se, portanto, no nível frustracional correspondendo ao percentual de 29.5%, tornando a tarefa da leitura muito árdua, quase impossível. É importante notar que perceber a seqüência de fatos em histórias lidas, é uma habilidade que, na terceira série, ainda se encontra no nível frustracional, considerando-se o desenvolvimento da mesma. Isto é uma evidência de que as crianças não leram compreensivamente.

Comparando os dois grupos de habilidades, verificamos que as habilidades de compreensão são as que apresentam maior dificuldade para as crianças.

Analisando os percentuais dos dois grupos, verificamos que as habilidades que estão desenvolvidas são em maior número, quando se trata de habilidades que auxiliam a compreensão, havendo uma diferença em favor desta de 21.7%. Quanto às habilidades que se encontram no nível instrucional não há grande diferença entre os dois grupos: 0.5.

Quanto às habilidades que se encontram no nível frustracional, existe, entre os dois grupos uma diferença marcante, ou seja, o percentual de habilidades de compreensão que se encontra no nível frustracional é superior em 21.2%, comparando-se às habilidades que auxiliam a compreensão em tal nível.

TABELA Nº 17

NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DAS: HABILIDADES QUE AUXILIAM A COMPREENSÃO; HABILIDADES DE COMPREENSÃO. PERCENTUAIS REFERENTES AOS NÍVEIS DE LEITURA.

	Série: 4ª	Níveis			
		Indep.	Instr.	Frustr.	Total
HABILIDADES QUE AUXILIAM A COMPREENSÃO	1. Atribuir significado a palavras: 1) isoladamente, relacionando-as ao seu significado; 2) isoladamente, produzindo seu significado; 3) em frases, relacionando-as ao seu significado; 4) com o auxílio do texto, produtivamente; 5) com o auxílio do dicionário; 6) com o auxílio do contexto.		+	+	
	2. Incorporar ao vocabulário ativo palavras de sentido novo.		+		
	3. Identificar características físicas de personagens.		+		
	4. Reconhecer e perceber: 1) letras, isoladamente; 2) letras, na palavra; 3) sílabas, isoladamente; 4) sílabas, na palavra; 5) palavras, isoladamente; 6) palavras, em frases.	+	+		
	5. Observar pausas, produtivamente.			+	
	6. Observar pausas, oralmente.			+	
	7. Identificar características: 1) psicológicas de personagens; 2) físicas de ambientes; 3) físicas de personagens.	+	+		
	8. Usar INV para prever a seqüência de: 1) letras, na palavra; 2) sílabas, na palavra.			+	
	9. Seguir instruções de três etapas.			+	
	Total	04	08	10	22
	%	18.0	36.0	46.0	100.0
HABILIDADES DE COMPREENSÃO	10. Organizar mensagens conforme seus objetivos, estruturando-as em unidades-frase, usando vocabulário adequado; colocando os fatos em seqüência lógica; selecionando idéias básicas; - sintetizando.		+		
	11. Perceber a seqüência de fatos em histórias lidas.			+	
	12. Perceber a seqüência de fatos.			+	
	13. Interpretar ilustrações, produtivamente.		+		
	14. Distinguir ficção de realidade.		+		
	15. Distinguir fato de opinião.	+			
	16. Projetar o que lê ao contexto pessoal.		+		
	17. Distinguir idéias centrais de idéias secundárias.			+	
	18. Perceber as partes do texto: início, meio, fim.		+		
	19. Localizar informações e respostas em materiais diversos.		+		
	20. Avaliar a adequacidade de títulos de textos.		+		
	21. Ajustar a velocidade e entoação da leitura a seus objetivos.			+	
	22. Avaliar mensagens distinguindo ficção de realidade, tirando conclusões.		+		
	23. Tirar conclusões a partir do texto.			+	
	24. Avaliar informações de fontes diversas, tirando conclusões.		+		
	25. Identificar idéias claramente expressas no texto.		+		
	26. Usar INV, para prever a seqüência de: 1) palavras na frase; 2) frases; 3) fatos; 4) idéias.		+	+	
	Total	01	14	06	21
	%	4.7	66.7	28.6	100.0

A tabela número 17 nos mostra as médias dos alunos da quarta série, em relação às habilidades que auxiliam a compreensão, bem como as de compreensão.

Como podemos verificar, das 22 habilidades (que auxiliam a compreensão) apenas quatro estão plenamente desenvolvidas, considerando-se o nível independente como ponto de partida. Isto significa que 18.0%, apenas, das habilidades que auxiliam compreensão encontra-se desenvolvido no final da quarta série do primeiro grau.

Tais habilidades, como nas demais séries, envolvem basicamente, informação-visual. Isto significa que, na quarta série, as crianças ainda apresentam dificuldade em usar informação não-visual. Uma diferença que se pode observar, comparando-se os resultados, é que na quarta série, em oposição as demais, os alunos apresentam maior facilidade em reconhecer sílabas isoladamente. Isto pode ser explicado pela ênfase que se dá a aspectos gramaticais. A facilidade que a criança apresenta em perceber palavras isoladamente comprova que estas são trabalhadas fora de um contexto, dificultando, desta forma, a compreensão. As crianças trabalham com o "sem sentido" e isto pode determinar a baixa compreensão na leitura.

Das 22 habilidades que auxiliam a compreensão, oito não estão plenamente desenvolvidas, considerando-se o nível instrucional, como ponto de partida. Assim, o percentual de habilidades (que auxiliam compreensão) que se encontra no nível instrucional é 36.0%.

Das 22 habilidades e sub-habilidades (que auxiliam a compreensão), dez não estão desenvolvidas, considerando-se o nível frustracional de leitura, como ponto de partida. Isto correspon

de ao percentual de 46.0% de habilidades no nível frustracional.

Tais resultados deixam claro que o aluno da quarta série tem dificuldade em trabalhar com o contexto; de usar pistas contextuais para compreender o que lhe é oferecido na leitura.

A tabela número 17 nos mostra, ainda, em que nível de leitura encontram-se as habilidades e sub-habilidades de compreensão, bem como os percentuais correspondentes aos níveis de leitura.

Das 21 habilidades de compreensão testa-das, apenas 01 (uma) está desenvolvida, considerando-se o nível independente de leitura, como ponto de partida. Isto correspon-de ao percentual de 4.7%.

Quatorze das habilidades de compreensão testadas, não estão plenamente desenvolvidas, considerando-se o nível instru-cional de leitura, como ponto de partida. Isto corresponde ao percentual de 66.7%. Portanto, os alunos precisam de orientação especial em 66.7% das habilidades de compreensão testadas. Dentre estas habilidades, as médias (vide tabela número 10) acusam uma proximidade maior do nível frustracional que do nível inde-pendente.

Seis habilidades de compreensão testadas, não estão de-senvolvidas, estando, portanto no nível frustracional. Isto cor-responde ao percentual de 28.6%.

Como podemos verificar, as seis habilidades que se encon-tram no nível frustracional, considerando-se o desenvolvimento das mesmas, são todas específicas de compreensão; estão intima-mente relacionadas à compreensão da leitura.

Se o aluno não possui desenvolvidas, ou em desenvolvimento

to tais habilidades, a leitura torna-se praticamente impossível, pois a criança estará lendo sem compreensão.

Analisando os percentuais referentes aos dois grupos, verificamos que as diferenças são marcantes. Enquanto no primeiro grupo 18.0% das habilidades se encontra no nível independente, no segundo grupo apenas 4.7% está neste nível, ou seja: há 13.3% a mais de habilidades que auxiliam a compreensão, no nível independente de leitura.

A diferença aumenta, quando comparamos os percentuais das habilidades que se encontram no nível instrucional. No primeiro grupo, 36.0% está em tal nível; no segundo, 66.7%, havendo diferença de 30.7% em favor deste.

Quanto ao nível frustracional a diferença em favor do primeiro grupo é marcante: 17.4%.

Comparando-se tais resultados com os da terceira série verifica-se que não houve progresso quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura, relacionadas à compreensão. Na terceira série, embora os alunos ainda apresentem dificuldades, o número de habilidades que se encontra no nível independente e instrucional é superior em relação à quarta série, uma vez que o número de habilidades no nível frustracional é bem maior nesta.

A seguir, para que o leitor tenha uma visão geral concernente aos resultados que correspondem ao segundo objetivo desta pesquisa, apresentaremos, na tabela número 18, os percentuais referentes aos níveis de leitura, nas quatro séries.

TABELA Nº 18

PERCENTUAIS CORRESPONDENTES AOS NÍVEIS DE LEITURA, NAS QUATRO SÉRIES

Série	N Í V E I S															
	Independente				Instrucional				Frustracional				Totais de habilidades			
	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª
Habilidades																
% que auxiliam a compreensão.	34.0	21.1	33.4	18.0	46.6	57.8	58.3	36.0	20.0	21.1	8.3	46.0				
% de compreensão	30.0	6.7	11.7	4.7	60.0	53.3	58.8	66.7	10.0	40.5	29.5	28.6				
Total habilidade	05	04	08	04	07	11	14	08	03	04	02	10	15	19	24	22
Total sub-habilidade	03	01	02	01	06	08	10	14	01	06	05	06	10	15	17	21
Total Geral	08	05	10	05	13	19	24	22	04	10	07	16	25	34	41	43

Como se verifica na tabela número 18, a medida em que aumenta o número de habilidades testadas e a medida em que o aluno avança nas séries, cresce a dificuldade em manipular habilidades de leitura relacionadas à compreensão, diminuindo, também, o número de habilidades no nível independente e, por outro lado, aumentando o número de habilidades no nível instrucional e frustracional.

O terceiro objetivo desta pesquisa pretende verificar quais habilidades (que auxiliam a compreensão e de compreensão), propostas pelo Programa Oficial de Ensino, encontram-se, ou não desenvolvidas em cada série, de primeira à quarta.

Nesta parte dos resultados teremos como ponto de referência as tabelas número 1 (primeira série), número 4 (segunda série), número 7 (terceira série) e número 10 (quarta série).

A tabela número 1 nos mostra que dentre as dezoito habilidades e sub-habilidades propostas pelo Programa Oficial de Ensino, seis estão desenvolvidas, correspondendo ao percentual de 33.4%.

Oito das habilidades testadas não estão plenamente desenvoldias. Isto corresponde ao percentual de 44.4%, evidenciando grande número de habilidades no nível instrucional de leitura, considerando-se o desenvolvimento das mesmas.

Quatro das habilidades testadas encontram-se no nível frustracional, considerando-se o desenvolvimento das mesmas. Isto corresponde ao percentual de 22.2%.

Como podemos verificar, 66.6% das habilidades sugeridas pelo Programa Oficial de Ensino, ou estão no nível instrucional ou frustracional.

As habilidades que atingiram o nível independente de leitura, considerando-se o desenvolvimento das mesmas são:

1. Interpretar ilustrações (de compreensão).
2. Reconhecer e perceber: letras isoladamente e em palavras; sílabas em palavras; palavras isoladamente e em frases (que auxiliam a compreensão).

O desenvolvimento desta habilidade (2) com, as sub-habilidades enumeradas, reflete a relevância dada ao processo de alfabetização, na primeira série do primeiro grau e, a primeira (1) reflete a necessidade da criança de um referencial concreto.

As habilidades que se encontram no nível instrucional, ou auxiliam a compreensão, ou são de compreensão.

a) Que auxiliam compreensão:

1. Atribuir significado a palavras, isoladamente, relacionando-as a seu significado.
2. Incorporar ao vocabulário ativo palavras de sentido novo.
3. Identificar características físicas de personagens.
4. Observar pausas.

b) De compreensão:

1. Organizar mensagens conforme seus objetivos, estruturando-as em unidades-frase e usando vocabulário adequado.
2. Distinguir ficção de realidade.
3. Projetar o que lê ao contexto pessoal.
4. Distinguir idéias centrais.

As habilidades sugeridas pelo Programa Oficial de Ensino que se encontram no nível frustracional, quanto ao desenvolvi-

mento são:

1. Atribuir significado a palavras isoladamente, produzindo o seu significado, produtivamente, em frases (auxiliam a compreensão).
2. Reconhecer e perceber sílabas, isoladamente (idem).
3. Perceber a seqüência de fatos em histórias lidas (de compreensão).

É interessante observar na tabela número 1, 1ª série, que apenas uma habilidade de compreensão está no nível frustracional, a diferença existente entre a média de tal habilidade de compreensão e algumas que se encontram no nível instrucional não é relevante. Por exemplo, a média da habilidade de distinguir idéias centrais é 62.5. Isto significa que algumas habilidades que se encontram no nível instrucional, pelas médias, estão mais próximas do nível frustracional que do nível independente, evidenciando a necessidade de um trabalho bem dirigido ao desenvolvimento de tais habilidades.

Analisando a tabela número 19, 1ª série, verificamos que a maior dificuldade dos alunos se refere ao uso de habilidades de compreensão. Embora o percentual deste tipo de habilidade no nível independente seja maior, o percentual de habilidades no nível frustracional, contudo, também é bastante elevado: 16.6%.

A tabela número 4 (2ª série) nos mostra que dentre as 21 habilidades sugeridas pelo Programa Oficial de Ensino, apenas quatro estão desenvolvidas no final da segunda série do primeiro grau. Isto corresponde ao percentual de 19.0%.

Das 21 habilidades testadas e sugeridas pelo Programa Oficial de Ensino, 12 encontram-se no nível instrucional de leitura, correspondendo ao percentual de 57.1%.

TABELA Nº 19 (1ª série)

PERCENTUAL DE HABILIDADES QUE AUXILIAM A COMPREENSÃO E DE COMPREENSÃO, SUGERIDAS PELO PROGRAMA OFICIAL DE ENSINO (POE) NOS TRÊS NÍVEIS DE LEITURA.

HABILIDADES	Níveis					
	Independente		Instrucional		Frustracional	
	Nº habil.	%	Nº habil.	%	Nº habil.	%
Que auxiliam a compreensão	05	27.8	04	22.2	01	5.6
De compreensão	01	5.6	04	22.2	03	16.6
Total	06	33.4	08	44.4	04	22.2

Cinco das habilidades sugeridas pelo Programa, não estão desenvolvidas. Isto significa que 23.9% de tais habilidades encontra-se no nível frustracional de leitura.

Como podemos verificar através dos resultados, 81.0% das habilidades e sub-habilidades sugeridas pelo Programa Oficial de Ensino, ou estão no nível instrucional, ou no nível frustracional, considerando-se o desenvolvimento das mesmas. Comparando-se este percentual com o da primeira série verificamos que o número de habilidades que está em tais níveis aumenta na segunda série, evidenciando dificuldade, quando existe acúmulo de habilidades.

As habilidades que se encontram no nível independente são:

1. Incorporar ao vocabulário ativo palavras de sentido novo.

2. Reconhecer e perceber: letras, isoladamente; sílabas bas em palavras; palavras isoladamente.

Como podemos verificar, estas habilidades não são específicas de compreensão.

As habilidades que se encontram no nível instrucional:

a) Que auxiliam compreensão:

1. Atribuir significado a palavras: 1) isoladamente, relacionando-as ao seu significado com o auxílio do contexto.

2. Identificar características físicas de personagens.

3. Reconhecer e perceber letras em palavras; sílabas isoladamente; palavras em frases; frases.

4. Observar pausas, oralmente.

b) De compreensão.

1. Organizar mensagens conforme seus objetivos, estruturando-as em unidades-frase, e usando vocabulário adequado.

2. Distinguir ficção de realidade.

3. Projetar o que lê ao contexto pessoal.

4. Interpretar ilustrações de texto, estabelecendo comparações.

O que se pode observar, pelos resultados, é que as habilidades que se encontram no nível instrucional de leitura, em relação à primeira série, estão mais próximas do nível independente que as da primeira série, comparando-se as médias. Isto significa que, embora o número de habilidades, no nível instrucional tenha aumentado da primeira para a segunda série, houve progresso quanto ao desenvolvimento de tais habilidades.

As habilidades que se encontram no nível frustracional são:

a) Que auxiliam compreensão:

1. Atribuir significado a palavras isoladamente, produzindo o seu significado; em frases, produtivamente; com o auxílio do dicionário.

b) De compreensão:

1. Perceber a seqüência de fatos em histórias lidas.
2. Distinguir ficção de realidade.

TABELA Nº 20 (2ª Série)

PERCENTUAL DE HABILIDADES QUE AUXILIAM A COMPREENSÃO E DE COMPREENSÃO, SUGERIDAS PELO PROGRAMA OFICIAL DE ENSINO, NOS TRÊS NÍVEIS DE LEITURA.

HABILIDADES	Níveis					
	Independente		Instrucional		Frustracional	
	Nº habil.	%	Nº habil.	%	Nº habil.	%
Que auxiliam a compreensão	04	19.0	09	42.8	03	14.3
De compreensão	00	0.0	03	14.3	02	9.6
Total	04	19.0	12	57.1	05	23.9

Como se verifica, na tabela número 20, também há mais dificuldade em manipular habilidades de compreensão. Nenhuma destas habilidades atingiu o nível independente de leitura, considerando-se o desenvolvimento das mesmas. O percentual de habilidades no nível instrucional é bastante grande e é considerável o número de habilidades, tanto das que auxiliam a compreensão, como as de

compreensão, no nível frustracional.

A tabela número 7 (3ª Série) nos mostra que dentre as 24 habilidades testadas e sugeridas pelo Programa Oficial de Ensino, seis (25%) estão desenvolvidas, considerando-se o nível independente; 14 (58.4%) estão em desenvolvimento, considerando-se o nível instrucional, e quatro (16.6%) não estão desenvolvidas considerando-se o nível frustracional.

Os resultados mostram que 75.0% das habilidades e sub-habilidades sugeridas pelo Programa não estão plenamente desenvolvidas no final da terceira série do primeiro grau. Comparando tais resultados com os da segunda série, verificamos que o número de habilidades no nível independente é maior na terceira série. Houve aumento, também, do número de habilidades no nível instrucional, e uma diminuição do número de habilidades no nível frustracional da segunda para a terceira série: 23.8 na segunda e 16.6 na terceira.

O que se pode verificar, ainda, é que algumas das habilidades, que se encontram no nível instrucional, estão mais próximas (conforme a média) do nível frustracional que do nível independente, como, por exemplo, a habilidade de distinguir idéias centrais de idéias secundárias: média 60; ou a habilidade de distinguir ficção de realidade 67.5. Isto significa que embora tenha havido progresso no desenvolvimento de algumas habilidades, as crianças, ainda, apresentam dificuldade ao manipulá-las.

Assim, as habilidades sugeridas pelo Programa e que se encontram no nível independente são:

1. Atribuir significado a palavras: em frases, relacionando-as ao seu significado (Auxiliam a compreensão).
2. Reconhecer e perceber: letras, isoladamente e em pala

avras; sílabas em palavras (Idem).

3. Interpretar ilustrações de textos, estabelecendo comparações (De compreensão).

4. Identificar características físicas de personagens (Auxiliam a compreensão).

Habilidades que se encontram no nível instrucional:

a) Que auxiliam compreensão:

1. Atribuir significado a palavras: isoladamente, relacionando-as ao seu significado; isoladamente, produzindo o seu significado; com o auxílio do texto; com o auxílio do contexto.

2. Incorporar ao vocabulário ativo palavras de sentido novo.

3. Reconhecer e perceber: sílabas isoladamente; palavras isoladamente e em frases; frases.

b) De compreensão:

1. Organizar mensagens conforme seus objetivos, estruturando-as em unidades-frase; escolhendo vocabulário adequado; colocando os fatos em sequência lógica e selecionando idéias básicas.

2. Distinguir ficção de realidade.

3. Projetar o que lê ao contexto pessoal.

4. Distinguir idéias centrais de idéias secundárias.

5. Avaliar a adequacidade de títulos de textos.

Habilidades que se encontram no nível frustracional:

a) Que auxiliam a compreensão:

1. Atribuir significado a palavras com o auxílio do dicionário.

2. Observar pausas, produtivamente.

b) De compreensão:

1. Perceber a seqüência de fatos em histórias lidas.
2. Perceber as partes do texto.

A tabela número 21 dá ao leitor um resumo do percentual de habilidades nos três níveis de leitura.

TABELA Nº 21 (3ª série)

PERCENTUAL DE HABILIDADES QUE AUXILIAM A COMPREENSÃO E DE COMPREENSÃO, SUGERIDAS PELO PROGRAMA OFICIAL DE ENSINO, NOS TRÊS NÍVEIS DE LEITURA.

HABILIDADES	Níveis					
	Independente		Instrucional		Frustracional	
	Nº habil.	%	Nº habil.	%	Nº habil.	%
Que auxiliam a compreensão	05	20.9	09	37.5	02	8.3
De compreensão	01	4.1	05	20.9	02	8.3
Total	06	25.0	14	58.4	04	16.6

Conforme se observa, embora tenha aumentado o número de habilidades no nível independente, (no que se refere as que auxiliam a compreensão) fica claro, ainda, a dificuldade sentida pelo aluno em manipular habilidades de compreensão. Uma outra observação é quanto ao grande número de habilidades no nível instrucional de leitura.

A tabela número 10 nos mostra que o Programa Oficial de Ensino sugere 16 habilidades que auxiliam a compreensão para se

rem desenvolvidas na quarta série.

Dentre estas habilidades, três estão plenamente desenvolvidas, considerando-se o nível independente de leitura. Isto corresponde ao percentual de 18.75%. Estas três habilidades dependem, basicamente, de informação visual. Tais habilidades são:

1. Reconhecer e perceber: letras e sílabas isoladamente; palavras isoladamente.

Sete das habilidades sugeridas pelo Programa encontram-se no nível instrucional de leitura. Isto corresponde ao percentual de 43.75. Tais habilidades são:

1. Atribuir significado a palavras com o auxílio do dicionário.

2. Incorporar ao vocabulário ativo palavras de sentido novo.

3. Identificar características físicas de personagens.

4. Reconhecer e perceber letras na palavra; sílabas na palavra; palavras em frases; frases.

Seis das habilidades testadas e sugeridas pelo Programa, não estão desenvolvidas, considerando-se o nível frustracional, como ponto de partida. Isto corresponde ao percentual de 37.5%. Tais habilidades são:

1. Atribuir significado a palavras isoladamente, relacionando-as ao seu significado, bem como produzindo o seu significado; em frases; com o auxílio do texto; com o auxílio do contexto.

2. Observar pausas, produtivamente.

Como podemos observar, o número de habilidades e sub-habilidades que se encontra no nível instrucional e frustracional é bastante elevado na quarta série.

Portanto, das habilidades que auxiliam a compreensão, sugeridas pelo Programa Oficial de Ensino, apenas três estão plenamente desenvolvidas; sete estão em desenvolvimento e seis não estão desenvolvidas.

Quanto às habilidades de compreensão verificamos que apenas 01 está desenvolvida na quarta série. Isto significa um percentual de 7.7%.

Sete das habilidades sugeridas pelo programa estão em desenvolvimento, ou seja, estão no nível instrucional de leitura. Isto corresponde ao percentual de 61.5%.

Quatro das habilidades não estão desenvolvidas, ou seja, encontram-se no nível frustracional. Isto corresponde ao percentual de 30.8%.

Analisando os resultados, verificamos que é mínimo o número de habilidades de compreensão desenvolvido na quarta série, sendo grande o número de habilidades no nível instrucional e frustracional.

Habilidades que se encontram no nível independente:

1. Distinguir fato de opinião.

Habilidades que se encontram no nível instrucional:

1. Organizar mensagens conforme seus objetivos, estruturando-as em unidades-frase; usando vocabulário adequado; colocando os fatos em seqüência lógica; selecionando idéias básicas; sintetizando.

2. Interpretar ilustrações.

3. Distinguir ficção de realidades.

4. Projetar o que lê ao contexto pessoal.

5. Perceber as partes do texto.

6. Localizar informações e respostas em materiais diversos.

7. Avaliar a adequacidade de títulos de textos.

Habilidades que se encontram no nível frustracional:

1. Perceber a seqüência de fatos.
2. Perceber a seqüência de fatos em histórias lidas.
3. Distinguir idéias centrais de idéias secundárias.
4. Ajustar a velocidade e entoação da leitura a seus ob-
jetivos.

Considerando-se o total de habilidades em cada grupo a-
presentamos, na tabela número 22, o percentual de habilidades
nos três níveis de leitura.

TABELA Nº 22 (4ª série)

PERCENTUAL DE HABILIDADES QUE AUXILIAM A COMPREENSÃO E DE COM-
PREENSÃO, SUGERIDAS PELO PROGRAMA OFICIAL DE ENSINO, NOS TRÊS
NÍVEIS DE LEITURA.

HABILIDADES	Níveis					
	Independente		Instrucional		Frustracional	
	Nº habil.	%	Nº habil.	%	Nº habil.	%
Que auxiliam a compreensão	03	10.7	07	25.0	06	21.3
De compreen- são	01	3.5	07	25.0	04	14.5
Total	04	14.2	14	50.0	10	35.8

Na quarta série, conforme se verifica, é grande o número
de habilidades no nível frustracional de leitura e, bastante pe

queno, o número de habilidades no nível independente. Comparando-se às demais séries, a maior dificuldade se verifica na quarta série, ou seja, 35.8% das habilidades sugeridas pelo Programa Oficial de Ensino encontra-se no nível frustracional, considerando-se o desenvolvimento das mesmas.

Uma vez que os testes foram aplicados no final do ano escolar, esperávamos que o desempenho dos alunos fosse melhor, quanto à manipulação das habilidades sugeridas pelo Programa. O que verificamos, no entanto, é que em todas as séries, houve um percentual muito baixo de habilidades no nível independente de leitura, evidenciando a dificuldade das crianças, quanto ao uso das habilidades de leitura relacionadas à compreensão, propostas pelo Programa Oficial de Ensino.

O quarto objetivo desta pesquisa pretende verificar quais habilidades sugeridas pelos professores estão, ou não, desenvolvidas de primeira à quarta série, do primeiro grau.

TABELA Nº 23

HABILIDADES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES - NAS QUATRO SÉRIES E NOS TRÊS NÍVEIS DE LEITURA.*

HABILIDADES	SÉRIES	Níveis e Médias											
		Independente				Instrucional				Frustracional			
		1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª
1. Tirar conclusões a partir do texto.						80.0		77.5			57.5		40.0
2. Distinguir idéias centrais de idéias secundárias.	NT					NT		POE	POE	NT	52.5	POE	POE
3. Perceber as partes do texto: início, meio, fim.	NT					NT				NT	57.5	POE	POE
4. Localizar informações e respostas em materiais diversos.	NT					NT		72.5		NT	47.5	POE	POE
5. Avaliar informações de fontes diversas, tirando conclusões.	NT					NT	70.0		62.5	NT		57.5	
6. Avaliar mensagens, distinguindo ficção de realidade, tirando conclusões.	NT					NT	81.2		60.0	NT		57.5	
Total Geral		-	0	0	0	1	2	2	2	-	4	2	1
Total de habilidades sugeridas por série.		Percentual de habilidades em cada nível											
		Nível Independente				Nível Instrucional				Nível Frustracional			
Primeira	01	0.0				100.0				0.0			
Segunda	06	0.0				33.4				66.6			
Terceira	04	0.0				50.0				50.0			
Quarta	03	0.0				66.6				33.4			

* Algumas habilidades, os professores sugeriram para algumas séries específicas, e o Programa Oficial de Ensino (POE), para outras séries.

NT = Não testada.

Observando a tabela número 23, verificamos que:

1. Todas as habilidades sugeridas pelos professores são de compreensão.

2. Nenhuma habilidade sugerida pelos professores e que não consta do Programa Oficial de Ensino, atingiu o nível independente de leitura nas quatro séries, considerando-se o desenvolvimento das mesmas.

3. A grande maioria das habilidades testadas encontra-se no nível frustracional de leitura.

4. Na quarta série, as habilidades que se encontram no nível instrucional, estão mais próximas do nível frustracional, considerando-se as médias: 62.5 e 60.0.

5. Parece haver um decréscimo quanto ao desenvolvimento de determinadas habilidades de leitura, considerando-se as médias: segunda série: 70.0; terceira série: 62.5; quarta série: 57.5.

Faz-se necessário notar, ainda, que algumas destas habilidades aparecem no Programa em séries posteriores às aquelas sugeridas pelos professores.

A grande dificuldade apresentada pelos alunos, evidencia coerência por parte do programa e incoerência por parte dos professores, quanto à distribuição das habilidades de leitura que devem ser desenvolvidas, nas quatro séries. Tal fato pode determinar fracasso e frustração na aquisição da leitura, ou seja, exigir que a criança manipule habilidades que ela, ainda, não tem condições de manipular, pode determinar a frustração, o desinteresse e o fracasso no ato de ler, porquanto, desta forma, a tarefa da leitura é árdua, desinteressante, sem sentido e "o sem sentido" é impossível ler.

Concluindo, os resultados dos testes nos mostram que os professores, (se na verdade procuram desenvolver tais habilidades, conforme mostra o questionário, aplicado) têm dificultado o desenvolvimento de habilidades de leitura e o ato de ler, quando exigem do aluno que manipule habilidades ainda não desenvolvidas, ou cujo desenvolvimento está condicionado ao desenvolvimento de outras habilidades em fase anterior. Um exemplo disto, é a habilidade número 2, tabela número 23: Localizar informações e respostas em materiais diversos. Esta é uma habilidade bastante complexa para ser manipulada por uma criança de segunda série, uma vez que abrange um bom desenvolvimento da habilidade de distinguir idéias centrais, por exemplo, e inclusive de habilidades psico-neurológicas. É importante, pois, que sejam revistos os critérios utilizados pelos professores, quando distribuem as habilidades que devem ser desenvolvidas de primeira à quarta série do primeiro grau.

O quinto objetivo desta pesquisa pretende verificar quais habilidades sugeridas nos livros didáticos e que não constam do Programa Oficial de Ensino, estão desenvolvidas nos alunos de primeira à quarta série do primeiro grau.

A única habilidade que foi sugerida pelos livros didáticos nas quatro séries e que não consta do Programa Oficial de Ensino é identificar idéias claramente expressas no texto. A tabela número 24 nos mostra qual foi o desempenho dos alunos de primeira à quarta série ao manipular tal habilidade.

TABELA Nº 24
HABILIDADE SUGERIDA PELOS LIVROS DIDÁTICOS

Série	Primeira	Segunda	Terceira	Quarta
Médias	97.5	66.0	77.5	72.5

Como podemos verificar na tabela número 24, somente na primeira série, tal habilidade encontra-se desenvolvida: na segunda, terceira e quarta séries, está em fase de desenvolvimento, encontrando-se no nível instrucional, portanto.

O que nos chama a atenção é o decréscimo no processo de desenvolvimento de tal habilidade da primeira para quarta série e, mais especificamente, da primeira para a segunda série.

O baixo desempenho dos alunos, na segunda série, talvez possa ser explicado por uma das limitações deste trabalho, ou seja, o tipo de controle exercido na escolha dos textos de leitura. Como já afirmamos na metodologia, os controles exercidos não seguiram nenhum critério rígido. No entanto, os textos foram extraídos de séries didáticas destinadas a alunos de primeira à quarta série do primeiro grau.

Por outro lado, é difícil explicar a diminuição da média da terceira para a quarta série, porquanto os textos são similares em extensão, por exemplo. E uma vez que as crianças deveriam identificar o que estava claramente expresso no texto, e isto não é tarefa tão complexa, quando a consulta ao texto foi permitida, inferimos que o baixo rendimento não se deve apenas a uma possível complexidade lingüística aquém da capacidade da criança, mas por falta de desenvolvimento contínuo de tal habilidade de compreensão no processo de escolaridade de primeira à quarta série do primeiro grau.

Antes de passarmos ao sexto objetivo deste trabalho apresentaremos uma tabela que nos possibilita uma visão geral e resumida dos resultados que discutimos até o momento.

TABELA Nº 25

PERCENTUAIS REFERENTES AOS TRÊS NÍVEIS DE LEITURA, NAS QUATRO SÉRIES, CONSIDERANDO-SE AS FONTES
E OS TIPOS DE HABILIDADES DE LEITURA.

NÍVEIS	Independente				Instrucional				Frustracional			
SÉRIES E PERCENTUAIS	1ª %	2ª %	3ª %	4ª %	1ª %	2ª %	3ª %	4ª %	1ª %	2ª %	3ª %	4ª %
Total de habilidades (1)	32.0	14.71	24.39	11.7	52.0	55.9	58.53	51.1	16.0	29.4	17.08	37.2
Habilidades que auxiliam a compreensão.	34.0	21.1	33.4	18.1	46.6	57.8	58.3	36.0	19.4	21.1	8.1	46.0
Habilidades de compreensão	30.0	6.7	11.7	4.7	60.0	53.3	58.8	66.7	10.0	40.5	29.5	28.6
Habilidades sugeridas pelo POE	33.4	19.0	25.0	14.2	44.4	57.1	58.4	50.0	22.2	23.9	16.6	35.8
Habilidades sugeridas pelos professores.	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	33.4	50.0	66.7	0.0	66.6	50.0	33.3
Habilidades sugeridas pelos livros.	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Habilidades sugeridas por outras fontes.	20.0	16.6	30.0	10.0	80.0	66.7	60.0	40.0	0.0	16.6	10.0	50.0

(1) Os percentuais referem-se ao total de habilidades de compreensão e que auxiliam a compreensão, sugeridas pelo POE, pelos professores, pelos livros didáticos e pelas diversas bibliografias consultadas.

Podemos verificar na tabela número 25, que o percentual de habilidades no nível independente diminui da primeira para a quarta série. Há uma diferença bastante grande entre o número de habilidades no nível independente na primeira e na quarta séries. Há 20.2% a menos de habilidades no nível independente na quarta série do primeiro grau.

Por outro lado, o percentual de habilidades no nível instrucional aumenta, até a terceira série, e diminui na quarta.

Quanto ao nível frustracional há um aumento do percentual de habilidades em tal nível em todas as séries, porém mais intensivamente na segunda e quarta séries. A diferença entre o percentual de habilidades no nível frustracional na primeira e quarta séries é marcante: há 21.2% de habilidades a mais no nível frustracional, na quarta série. Isto significa um baixo percentual de habilidades no nível independente, bem como diminuição do percentual de habilidades no nível instrucional, na quarta série. Tais resultados parecem demonstrar que existe uma sobrecarga de habilidades, não havendo seqüenciação das mesmas.

Em todas as séries, (analisando-se o total de habilidades) o percentual de habilidades que se encontra no nível instrucional, superou o número de 50.0%, evidenciando assim a dificuldade das crianças ao ler. As mesmas observações cabem às habilidades que auxiliam a compreensão e de compreensão.

Quando às habilidades sugeridas pelo programa, verificamos que o número de habilidades no nível independente é maior, comparando-se aos percentuais referentes ao total de habilidades. Assim, diminui, também, o percentual de habilidades no nível instrucional, bem como do nível frustracional, exceto na primeira série, onde o percentual é de 22.2%, contrapondo-se a

16.0% referente ao total de habilidades.

Quanto às habilidades sugeridas pelos professores, verificamos que nenhuma atingiu o nível independente de leitura de primeira à quarta série, sendo que o percentual de habilidades no nível instrucional é maior que o percentual no nível frustracional, considerando-se as quatro séries. No entanto, se observarmos os percentuais a partir da segunda série, verificamos que estes são os mesmos, tanto no nível instrucional, como no frustracional. A única diferença é que, na segunda série, o número de habilidades no nível instrucional é menor, sendo, portanto, maior o número de habilidades no nível frustracional. Na quarta série, ocorre o contrário, ou seja o número de habilidades no nível instrucional é maior que o número de habilidades no nível frustracional.

Quanto à habilidade sugerida pelos livros didáticos, apenas na primeira série, os alunos demonstram desempenho que atinge o nível independente, considerando-se o desenvolvimento da habilidade. Nas demais séries o desenvolvimento de tal habilidade encontra-se no nível instrucional; não havendo nenhuma, portanto, no nível frustracional.

Quanto às habilidades sugeridas por outras fontes, verificamos que o menor percentual de habilidades no nível independente está na quarta série. Verificamos, também, que o maior número de habilidades encontra-se no nível instrucional, sendo pequeno o percentual de habilidades no nível frustracional, excetuando-se a quarta série.

Como se pode observar, na quarta série, o número de habilidades no nível independente é bastante reduzido, enquanto o número de habilidades no nível frustracional é bastante alto.

Analisando a tabela, de maneira geral, verificamos que um grande número de habilidades não está desenvolvido em todas as séries, o que determina muita dificuldade na leitura.

O sexto objetivo desta pesquisa pretende verificar, comparativamente, se existe evolução no processo de desenvolvimento das habilidades de leitura, relacionadas à compreensão no processo de escolaridade de primeira à quarta série, do primeiro grau.

TABELA Nº 26

QUADRO GERAL DE HABILIDADES E SUB-HABILIDADES, DISTRIBUÍDAS POR SÉRIE E POR NÍVEL DE LEITURA.

HABILIDADES	1ª série			2ª série			3ª série			4ª série		
	Indep.	Instr.	Frustr.	Indep.	Instr.	Frustr.	Indep.	Instr.	Frustr.	Indep.	Instr.	Frustr.
1. Atribuir significado a palavras: 1) isoladamente, relacionando-as ao seu significado; 2) isoladamente, produzindo o seu significado; 3) em frases, relacionando-as ao seu significado; 4) com o auxílio do texto; 5) com o auxílio do dicionário; 6) com o auxílio do contexto; 7) em frases produtivamente.	NT NT NT NT	+	+	NT NT	+	+	+	+	+	NT	+	+
2. Incorporar ao vocabulário ativo palavras de sentido novo.		+		+				+			+	
3. Organizar mensagens conforme seus objetivos estruturando-as em unidades-frase; escolhendo o vocabulário adequado.		+			+		NT			NT		
4. Organizar mensagens conforme seus objetivos estruturando-as em unidades-frase, escolhendo vocabulário adequado; colocando os fatos em seqüência lógica e selecionando idéias básicas.	NT			NT				+		NT		
5. Organizar mensagens conforme seus objetivos estruturando-as em unidades-frases; usando vocabulário adequado; colocando os fatos em seqüência lógica; selecionando idéias básicas; sintetizando.	NT			NT			NT				+	
6. Perceber a seqüência de fatos.	NT			NT			NT				+	
7. Interpretar ilustrações.	+			NT			NT				+	
8. Interpretar ilustrações, estabelecendo comparações.	NT				+		+			NT		
9. Identificar características físicas de personagens.		+			+		+				+	
10. Distinguir ficção de realidade.		+				+		+			+	
11. Distinguir fatos de opinião.	NT			NT			NT			+		
12. Projetar o que lê ao contexto pessoal.		+			+			+			+	
13. Distinguir idéias centrais.		+		NT			NT			NT		
14. Distinguir idéias centrais de idéias secundárias.	NT					+		+				+
15. Reconhecer e perceber: 1) letras, isoladamente; 2) letras, na palavra; 3) sílabas isoladamente; 4) sílabas, na palavra; 5) palavras, isoladamente; 6) palavras, em frases; 7) frases.	+		+	+	+		+	+		+	+	
16. Observar pausas, produtivamente.	NT			NT					+			+
17. Observar pausas oralmente.		+			+			+				+
18. Perceber as partes do texto: início, meio e fim.	NT					+			+		+	
19. Localizar informações e respostas em materiais diversos.	NT					+		+			+	
20. Avaliar a adequacidade de títulos de textos.	NT			NT				+			+	
21. Ajustar a velocidade e entoação da leitura a seus objetivos.	NT			NT			NT					+
22. Avaliar mensagens distinguindo ficção de realidade tirando conclusões.	NT				+				+		+	
23. Tirar conclusões a partir do texto.		+				+		+				+
24. Avaliar informações de fontes diversas, tirando conclusões.	NT				+				+		+	
25. Identificar idéias claramente expressas no texto.	+				+			+			+	
26. Perceber a seqüência de fatos em histórias lidas.			+			+			+			+
27. Identificar: 1) características psicológicas de personagens; 2) características de ambientes.	NT NT			NT NT			+	+		+	+	
28. Usar INV para prever a seqüência de: 1) de letras na palavra; 2) sílabas na palavra; 3) palavras na frase; 4) frases; 5) fatos; 6) idéias.	NT NT	+		+	+		+	+	+		+	+
29. Sequir instruções de: 1) uma etapa; 2) duas etapas; 3) três etapas.	NT NT	+		NT NT		+	+	+		NT NT		+
	08	12	05	16	19	09	08	24	07	07	22	15

Analisaremos os resultados da tabela número 26, por habilidade (grupo de sub-habilidades). Vide tabelas n^{os} 1, 4, 7 e 10 para conferir médias.

Quanto às sub-habilidades da habilidade de atribuir significado a palavras, verificamos que em apenas uma delas (1.5) houve evolução de primeira à quarta série, considerando-se as médias. A dificuldade quanto à manipulação desta habilidade ocorreu em todas as séries, acentuando-se, contudo na quarta série. Este resultado surpreende, uma vez que o tipo de teste aplicado foi o mesmo, variando somente o vocabulário. Como se verifica, as médias da quarta série são inferiores (exceto a 1.5) às demais séries, inclusive à primeira. Excluindo-se a quarta série, nas demais, se não houve evolução, também não houve involução no processo de desenvolvimento. Fica evidente, no entanto, que as crianças têm dificuldade em atribuir significado a palavras; elas não sabem como fazê-lo.

A dificuldade manifestada pelas crianças de primeira à terceira série, pode ser explicada, pelo fato de que uma habilidade não se "instala magicamente", e a criança torna-se capaz de manipulá-la com segurança e acerto, sempre. Uma habilidade é adquirida e desenvolvida aos poucos. A aquisição e domínio de uma habilidade requer tempo. Por outro lado, é difícil de explicar o desempenho dos alunos da quarta série, onde o processo aquisicional e de desenvolvimento deveria continuar de forma crescente. Está evidente, no entanto, que a habilidade de atribuir significado a palavras (com suas sub-habilidades) não é aquela que se possa exigir que a criança manipule com segurança, no processo de escolarização de primeira à quarta série. Ao contrário, como vimos, o processo de desenvolvimento deverá con

tinuar nas demais séries, porquanto em nenhuma das habilidades, (analisando-se as médias das quatro séries) as crianças conseguiram chegar ao nível independente, considerando-se a manipulação de tais habilidades. Esta, possivelmente, seja uma habilidade de que o indivíduo desenvolva ao longo de toda sua vida escolar e profissional.

Quanto à habilidade de incorporar ao vocabulário ativo palavras de sentido novo, apenas na segunda série, as crianças manifestaram domínio de tal habilidade. O resultado da primeira série não é surpreendente, uma vez que, nesta série, as crianças têm pouca oportunidade de trabalhar com palavras de sentido novo, porquanto a sua capacidade de escrita é ainda muito limitada, sendo a expressão oral pouco desenvolvida. Mas surpreendem os resultados a partir da terceira série. Desta forma, somos forçados a concluir que tal habilidade não é mais desenvolvida e/ou confirmada nas séries seguintes, sendo que, portanto, o vocabulário dos textos de leitura, ou não é explorado, ou a criança utiliza os recursos que é capaz de utilizar. Destes resultados podemos garantir fidedignidade, pelo tipo de teste que foi aplicado nas quatro séries, e o que se pôde observar é que as crianças de primeira, terceira e quarta séries apresentam dificuldade em formular frases com uma determinada palavra, cujo significado lhes era desconhecido e lhes foi dado.

Quanto à habilidade de organizar mensagens, nas quatro séries, verifica-se que o desenvolvimento de tal habilidade encontra-se no nível instrucional de leitura. Algumas crianças apresentam muita dificuldade nesta habilidade. Suas mensagens não apresentam uma seqüência lógica, as idéias são entrecortadas; as frases são fragmentadas, e em alguns casos, a linguagem

é bastante telegráfica. Por exemplo: Qual seu jogo preferido? Explique como se joga.

"Futebol, jogar bola pro gol... só!" (Rafael - 4ª série)

"Voley, a gente pega, pega joga a bola assim e vai agarrando, ele é de agarrar, vai jogando..." (Gisele - Idem)

No entanto, outras crianças sabem, muito bem, organizar suas mensagens, como verificamos no exemplo abaixo:

Qual seu jogo preferido? Explique como se joga.

"Futebol aquático. Tem duas traves menores que a de futebol de salão. Tem um goleiro que fica na trave e jogadores que sabem nadar. Os jogadores têm que fazer um gol". (Felipe - 2ª série)

Assim, o nível instrucional para esta habilidade pode ter sido determinado pelo baixo rendimento de alguns alunos, neste teste.

Quanto habilidade de perceber a seqüência de fatos, verificamos que, da segunda para a quarta série, não houve progresso quanto ao desenvolvimento desta habilidade, embora a diferença entre as médias não seja marcante. Tal fato favorece a idéia de que neste período, de primeira à quarta série, as crianças ainda não tenham condições de manipular tal habilidade de compreensão, mesmo quando o teste é acompanhado de gravuras, como foi o caso da habilidade número 7, na quarta série: perceber a seqüência de fatos.

Não há, portanto, diferença marcante, também, entre perceber a seqüência de fatos em histórias lidas e perceber a seqüência de fatos em histórias, ainda não lidas. Em ambas o desenvolvimento encontra-se no nível frustracional.

Estas são, pois, habilidades, cujo desenvolvimento mere-

ce atenção especial, no processo de escolarização de primeira à quarta série do primeiro grau, prosseguindo no segundo e terceiro graus.

Quanto à habilidade de interpretar ilustrações, verificamos que o fator determinante do nível instrucional para esta habilidade, considerando-se as quatro séries, foi, basicamente, o desempenho dos alunos na segunda série. O que se pôde observar é que as crianças da segunda série não tiveram dificuldade em identificar os animais que figuravam na história, mas tiveram dificuldade em responder às perguntas relacionadas a estes. Por exemplo: "Mostre para a tia onde está o sapo." (A criança apontou corretamente.) "Agora, diga para a tia como estava o sapo na história."

Resposta da criança: "No bambual." "No campo."

As crianças deveriam ter respondido algo que contivesse a idéia de que o sapo "estava bonzinho".

Percebe-se que a criança tem dificuldade em compreender perguntas iniciadas pelo advérbio interrogativo COMO. Elas confundem modo com lugar. Tal dificuldade também foi observada nas demais séries, quando a criança deveria responder a perguntas iniciadas por tal advérbio interrogativo.

Na segunda e na terceira séries, as ilustrações que deveriam ser interpretadas referem-se ao texto; na primeira e na quarta, não. Este fato não justifica o baixo rendimento dos alunos na segunda série, nem o decréscimo da terceira para a quarta série, pois o mesmo teste foi aplicado na terceira e primeira séries, respectivamente. Apesar da dificuldade que há na segunda série, a habilidade em questão pode ser desenvolvida nas crianças, considerando-se os resultados das demais séries.

Quanto a identificar características físicas de personagens, bem como características físicas de ambientes e traços psicológicos de personagens, verifica-se quanto àquela, que houve evolução até a terceira série; na quarta, o desempenho dos alunos decaiu de forma não muito marcante. As outras duas habilidades mencionadas foram testadas apenas na terceira e quarta séries.

Quanto à identificação de características físicas de ambiente é uma habilidade cujo desenvolvimento já atingiu o nível independente nestas duas séries (terceira e quarta), embora a média da terceira série tenha sido inferior a da quarta série.

Quanto à habilidade de identificar características psicológicas de personagens, verifica-se que há evolução da terceira para a quarta série, embora o desenvolvimento não tenha atingido o nível independente de leitura.

Quanto à habilidade de distinguir ficção de realidade, verificamos que, na primeira série, o desenvolvimento está no nível instrucional; na segunda, no nível frustracional, evoluindo para o instrucional nas demais séries. Embora o tipo de teste tenha sido o mesmo, talvez, na primeira série, tenha ficado muito evidente o que era real e o que era fictício. Os resultados da segunda, terceira e quarta séries nos parecem bastante coerentes considerando-se a evolução geral da criança.

As mesmas razões justificam os resultados conseguidos na habilidade de avaliar mensagens, distinguindo ficção de realidade, tirando conclusões. Aqui, acrescentamos, ainda, que apesar das dificuldades demonstradas, foi mais fácil para as crianças dizerem o que era real, ou não, que tirar uma conclusão a partir da resposta que ela mesma deu. Por exem-

plo: uma criança responde que a afirmação: "A lua espiava os na morados" (terceira série), não corresponde à realidade (correto). Foi-lhe perguntado por quê, e ela não soube responder. Portanto, ela é capaz de distinguir, mas sente dificuldade em tirar conclusões.

Quanto à habilidade de distinguir fato de opinião, verifica-se, pelo resultado, na quarta série (onde a habilidade foi testada), pleno desenvolvimento da mesma.

Quanto à habilidade de projetar o que lê ao contexto pessoal, verifica-se que, na primeira série, as crianças têm mais facilidade em trazer para a sua vivência os fatos acontecidos em um texto. Nas demais séries, o desenvolvimento de tal habilidade decresce. Na segunda série, as crianças têm mais facilidade de se colocarem no lugar dos personagens das histórias, não acontecendo tal fato nas demais. Está claro, no entanto, que, mesmo havendo melhor desempenho na primeira série, em nenhuma das quatro séries o desenvolvimento de tal habilidade passou do nível instrucional.

Quanto à habilidade de distinguir idéias centrais (e secundárias) verifica-se que as crianças demonstram insegurança ao manipular tal habilidade. É difícil para elas, neste período, decidir o que é importante e o que é secundário.

Quanto à habilidade de reconhecer letras, sílabas, palavras e frases, em diversas situações, verifica-se, de maneira geral, que o desempenho das crianças foi muito bom. Tal desempenho pode ser explicado pela relevância dada ao processo de alfabetização na primeira série e pela relevância dada a aspectos gramaticais a partir da segunda série. Tal fato fica bem evidenciado na habilidade 15.1, em que houve evolução da pri-

meira para a quarta série.

Quanto à habilidade de observar pausas, verificamos que, embora os professores, os livros didáticos e o programa oficial de ensino tenham afirmado que as crianças já são capazes de usar determinadas pontuações (produtivamente) os resultados demonstram que as crianças de terceira e quarta séries, onde o teste foi aplicado, não conseguem fazê-lo.

A dificuldade de observar pausas diminui, quando se trata de leitura oral, embora, de primeira à terceira série, o desenvolvimento de tal habilidade esteja no nível instrucional. Na quarta série, as crianças apresentaram maior dificuldade para ler, permanecendo no nível frustracional, quanto ao desenvolvimento desta habilidade.

No que concerne à habilidade de perceber as partes do texto, observa-se melhor desempenho dos alunos na quarta série, embora o desenvolvimento de tal habilidade se encontre, ainda, no nível instrucional. Nas demais séries, esta habilidade não está desenvolvida, estando, portanto, no nível frustracional. O que se pôde observar na quarta série é que as crianças usaram algumas pistas para identificar o início do texto. Uma delas foi o título; a outra foi a bibliografia que estava no final do texto. Isto pode ter contribuído para que, na quarta série, a média tenha sido 80.0.

Quanto a localizar informações e respostas em materiais diversos, verificamos, pelos resultados, que houve evolução da segunda para a quarta série, embora tal evolução não tenha atingido o nível independente. Fica bastante clara a dificuldade das crianças, na segunda série, em que o desenvolvimento desta habilidade está no nível frustracional. Neste sentido, o plano

oficial de ensino é coerente, quando sugere que o desenvolvimento desta habilidade deve iniciar somente na terceira série, continuando nas séries seguintes.

Quanto a interpretar títulos de textos, não houve progresso da terceira para a quarta série, estando tal habilidade no nível instrucional de leitura. O programa sugere o desenvolvimento de tal habilidade, mas não especifica em que série isto deve iniciar.

Quanto à habilidade de ajustar a velocidade e entoação da leitura a seus objetivos, verificamos que, no final da quarta série, esta habilidade se encontra no nível frustracional. Esta é outra habilidade cujo desenvolvimento o programa sugere que se inicie na quarta série do primeiro grau.

Uma das habilidades sugeridas pelos professores é tirar conclusões a partir do texto. Os resultados demonstram que, em nenhuma série, o desenvolvimento de tal habilidade atingiu o nível independente de leitura; ao contrário, a dificuldade aumenta na medida em que o aluno avança nas séries. Na segunda série, o desenvolvimento está no nível frustracional, bem como na quarta; na terceira e primeira séries, está no nível instrucional. Tais resultados demonstram a dificuldade da criança ao manipular tal habilidade de compreensão. Vale notar que esta habilidade é de fundamental importância para a compreensão da leitura.

Quanto à habilidade de avaliar informações de fontes diversas, tirando conclusões, verificamos que, na segunda e quarta séries, o desenvolvimento da mesma encontra-se no nível instrucional e, na terceira série, no nível frustracional. Sendo que algumas informações dadas às crianças foram as mesmas nas três séries, não se justifica o baixo rendimento dos alunos, pe

la informação que lhe foi oferecida. Os resultados, portanto, refletem a dificuldade que estes apresentam em manipular tal habilidade de leitura. Como vimos anteriormente, a criança tem dificuldade em tirar conclusões a partir de um texto lido. Imaginemos, então, uma criança tirando conclusões a partir de informações contidas em diversos textos. Esta tarefa é muito complexa para os alunos. Isto reflete uma certa falta de critério por parte de professores, quando elencam tal habilidade para as séries citadas.

A habilidade seguinte - identificar idéias claramente expressas no texto - foi sugerida pelos livros didáticos. E, para nossa surpresa, somente as crianças da primeira série apresentam desenvolvimento suficiente desta habilidade. Nas demais séries tal habilidade encontra-se no nível instrucional, considerando-se o desenvolvimento da mesma. O desempenho suficiente na primeira série, pode ser explicado pela pequena extensão do texto. Por outro lado, a consulta ao texto foi permitida, mas quatro séries, quando a criança manifestou interesse. Esta é uma habilidade que deveria apresentar um desempenho melhor a partir da segunda série, uma vez que não é tão complexa e, se a criança tivesse lido o texto pelo significado, teria respondido às questões formuladas, sem maiores problemas. Os resultados deste teste demonstram, então, que a criança não compreendeu muito bem o texto lido.

Quanto à habilidade de prever a seqüência de letras, sílabas, palavras, frases fatos e idéias, verificamos que houve evolução da primeira até a terceira série, apenas na habilidade de 28.3. Tal evolução atingiu o nível independente na segunda e terceira séries. Na quarta série, as crianças sentiram muita

dificuldades. As demais sub-habilidades encontram-se no nível instrucional ou frustracional. A dificuldade demonstrada pela criança na habilidade de perceber a seqüência de fatos, existe em prever a seqüência de fatos, embora seja menor nesta, na primeira, terceira e quarta séries. Contudo, na segunda série tal habilidade encontra-se no nível frustracional.

Os resultados discutidos até o momento levam a crer que há uma interrupção no desenvolvimento de certas habilidades, ou seja, essas habilidades têm seu desenvolvimento iniciado em séries anteriores e é interrompido, ocasionando dificuldade às crianças, uma vez que as mesmas não chegaram a ser desenvolvidas plenamente. Este fato pode explicar, também, a involução no processo de desenvolvimento em outras habilidades, aqui mencionadas.

De maneira geral, as crianças têm dificuldade em prever a seqüência de algo. Como já afirmamos neste trabalho, a habilidade de predizer é muito importante para a criança atribuir significado ao mundo, à leitura, etc... Quando predizemos algo, estamos eliminando alternativas; eliminando alternativas, estaremos compreendendo.

Como afirma Smith (1978) "Predição é um meio de fazer perguntas. E, prevendo a resposta dentro de um conjunto de alternativas - o que geralmente acontece, quando lemos com compreensão - não haverá dúvida nem ambigüidades".

A última habilidade testada é seguir instruções de uma, duas e três etapas. Verificamos, analisando os resultados, que as crianças só atingem, o nível independente considerando a habilidade 29.1, na terceira e quarta séries. Somente, a partir da terceira série é que a criança é capaz de seguir instruções

de duas etapas. As crianças demonstram dificuldade em seguir instruções de três etapas na terceira e, principalmente, na quarta série. O resultado até certo ponto satisfatório, na terceira série, em relação a esta habilidade, deve-se ao tipo de teste, que, de certa forma, foi mais simples que o da quarta série.

A habilidade de compreender instruções é muito importante em todas as situações escolares, uma vez que a criança recebe instruções o tempo todo. Seguir todos os passos de uma determinada instrução é fundamental para se organizar idéias, perceber seqüência e compreender o todo. Portanto, o não-desenvolvimento adequado desta habilidade, pode tornar a tarefa da leitura bastante difícil.

O último objetivo desta pesquisa pretende verificar em que nível de leitura lêem os alunos de primeira à quarta série.

TABELA Nº 27

MÉDIA INDIVIDUAL DOS ALUNOS DE PRIMEIRA À QUARTA SÉRIE. PERCENTUAL DE ALUNOS NOS TRÊS NÍVEIS DE LEITURA.

Séries Alunos	Média geral individual dos alunos total de habilidades e sub-habilidades				Nível Independente	Nível Instrucional	Nível Frustracio- nal	Média Geral
	Primeira	Segunda	Terceira	Quarta				
1	89.0	76.0	79.0	65.0				
2	64.8	67.9	85.1	64.6				
3	75.8	52.4	70.5	78.5				
4	84.5	66.1	85.6	56.7				
5	74.8	81.4	76.2	63.6				
6	79.9	76.3	57.7	71.0				
7	67.8	74.0	81.5	71.0				
8	86.9	56.9	71.0	53.0				
9	83.3	71.3	90.2	46.0				
10	83.5	69.8	69.7	68.0				
Mé- dias	79.0	69.2	77.7	63.7	2.5 %	82.5%	15.0%	72.4

Observando as médias individuais, verificamos que dentre os quarenta alunos testados, apenas 01 (um) aluno, da terceira série, demonstrou desenvolvimento pleno das habilidades de leitura, considerando-se o nível independente, como ponto de partida. Os trinta e nove alunos restantes obtiverem médias que acusam um número assustador de habilidades no nível instrucional de leitura. Somente, na primeira série, 50.0% dos alunos obteve média que se aproxima bastante do nível independente de leitura, havendo, nas demais séries, um grande número de médias que se aproximam do nível frustracional, ou que estão em tal nível.

Concluindo, apenas 2.5% dos alunos lêem com fluência de primeira à quarta série, ou seja, estão no nível independente de leitura; 82.5% encontra-se no nível instrucional de leitura e 15.0% encontra-se no nível frustracional. Tais números são assustadores e denunciam muita dificuldade das crianças ao ler.

Está muito claro, portanto, que, de primeira à quarta série do primeiro grau, os alunos lêem com muita dificuldade, predominando, portanto, o nível instrucional de leitura.

Um número muito pequeno de habilidades, está desenvolvendo de primeira à quarta série e, pelos resultados, percebe-se que o desenvolvimento das habilidades não se dá continuamente, é interrompido em algum nível, como se tais habilidades já estivessem completamente desenvolvidas, não havendo, portanto, prosseguimento no desenvolvimento das mesmas. Um outro fator que deve ter contribuído para tais resultados foi acúmulo de habilidades testadas, a partir da segunda série.

CONCLUSÕES FINAIS

Verificamos através da análise dos resultados, que o desenvolvimento das habilidades de leitura, nas crianças testadas, está muito relacionado ao desenvolvimento de habilidades de leitura expressiva, ou seja, ao reconhecimento de letras, sílabas e palavras.

Como vimos no suporte teórico deste trabalho, as crianças não precisam, necessariamente, fazer tais reconhecimentos, quando lêem pelo significado.

Verificamos, também, que o desenvolvimento não ocorre de forma continuada, evolutiva, transparecendo, assim, a falta de critério por parte do professor ao organizar seus programas de leitura, bem como, talvez, a falta de uma metodologia clara e definida para o ensino da leitura. Tal falta de critério fica evidente em algumas habilidades sugeridas pelos professores, para algumas séries. Os resultados demonstraram que as crianças não têm condições de manipular tais habilidades.

Verificamos, ainda, que aquelas habilidades básicas de

compreensão não evoluem significativamente no processo de escolarização, de primeira à quarta série do primeiro grau, ou não evoluem de forma alguma.

Verificamos que grande maioria dos alunos lê num nível instrucional, e muitos, embora em séries mais adiantadas, lêem num nível frustracional. Tal verificação confirma uma das hipóteses deste trabalho, ou seja, que a dificuldade apresentada por alunos de primeiro grau (quinta à oitava série), de segundo e terceiro graus, deve-se ao desenvolvimento inadequado das habilidades de leitura. Se uma criança chega à quarta série do primeiro grau lendo num nível frustracional, a leitura passa a ser uma tarefa muito difícil, frustrante e que ela não tem condições de executar. A leitura passa a ser algo desinteressante e sem sentido. O sem sentido não atrai a criança.

As razões que podem levar uma criança a permanecer no nível frustracional de leitura são as que já citamos neste trabalho. A criança só consegue ler o que lhe faz sentido, aquilo que está de acordo com sua teoria de mundo e de linguagem. Se as crianças não conseguem relacionar suas teorias com o impresso, a leitura se torna uma tarefa árdua, sem sentido, pois elas não conseguirão fazer predições e nem obter respostas para as perguntas que fazem ao ler.

A insistência neste tipo de leitura é desastrosa e pode ocasionar a frustração em face do ato de ler por toda a vida. Muitas crianças não lêem, não por serem preguiçosas, mas porque têm dificuldade, elas já se convenceram de que ler é desinteressante, difícil.

Ficou claro, também, a necessidade de um referencial concreto pelos alunos em muitas situações da leitura, evidenciando

a dificuldade da criança em operacionalizar idéias abstratamente.

Segundo a teoria desenvolvida neste trabalho, a função do professor e dos livros, é propiciar meios para que a criança possa adquirir as habilidades de leituras, bem como desenvolvê-las.

A decisão de como fazer isso cabe ao professor, uma vez que ele é quem convive com as crianças. Por esta razão não sugerimos o que se possa fazer, mas o que não se deve fazer.

Segundo Smith (1978) as regras de instrução de leitura que um professor não deveria empregar são:

1. Ter como objetivo básico o domínio de regras de leitura - não há regras de leitura, pelo menos que possam ser especificadas, com precisão suficiente, para ensinar uma criança. Ao ler, a criança deve se apoiar:

a) no uso do seu conhecimento anterior e do contexto para identificar palavras e significados;

b) no uso mínimo de informação visual e máximo de informação não-visual;

c) na predição, buscando pelo significado e, lendo, preferivelmente, mais rápido que vagarosamente; mais confiante que cautelosamente.

2. Estar certo de que habilidades fônicas devam ser ensinadas - as crianças não necessitam de um domínio fônico para identificar palavras que elas não encontraram anteriormente em nenhum impresso. Uma vez que a criança descobre que as palavras aparecem em contextos significativos, aprender a reconhecê-las, em outra ocasião, é tão simples quanto aprender a reconhecer uma face numa segunda ocasião, e não é necessário acústica.

3. Ensinar letras ou palavras uma de cada vez, crendo que cada uma é aprendida antes de ir adiante na leitura. As crianças aprendem nomes de objetos, letras e palavras, não apenas, pela repetição constante, mas, principalmente, atribuindo sentido às palavras que lhe são significativas; através da compreensão elas aprendem.

4. Fazer da leitura perfeita das palavras um objetivo principal - considerando-se o limite da quantidade de informação - visual nova que o cérebro pode processar e do quanto pode ser retido na memória de curta duração, enfatizar o uso da informação visual torna a leitura difícil. Para ler bem - e aprender a ler - é necessário fazer uso máximo do que já conhecemos. Quando existe a preocupação em ler, de forma correta, cada palavra, individualmente, é como se não houvesse um contexto, tornando, assim, a compreensão impossível e a atividade da leitura difícil e sem sentido.

5. Dissuadir a criança da predição insistindo em que elas leiam cuidadosamente. Predizer para a compreensão e para identificar palavras não-familiars é muito importante. Tanto para as crianças como para os adultos, uma solução prática, num momento de dificuldade, é acelerar, ler adiante e tentar encontrar o sentido geral, o que tornará possível voltar atrás, se necessário, para identificar ou compreender palavras específicas.

6. Persistir na leitura perfeita das palavras - ninguém aprende nomes, letras, palavras, coisas, etc., a menos que haja uma possibilidade de estar errado. É preciso que a hipótese-teste básica experimental da aprendizagem seja testada. Muitos dos erros aparentes que as crianças cometem na leitura, não são

erros de sentido. Por exemplo, a criança ler a frase "O gato correu atrás do rato" por "O gato correu atrás do camudongo" não é um erro de sentido, pois na linguagem informal os dois nomes se associam semanticamente.

7. Corrigir erros imediatamente - corrigir os erros logo após eles ocorrerem, torna a criança ansiosa e vacilante. Este hábito desencorajador é algumas vezes uma maneira de prover um "Feedback" imediato. Contudo, este modo de "Feedback" não é o mais recomendado para crianças, porquanto, no decorrer da leitura, ela mesma poderá obter tal "Feedback". Muitas vezes, quando uma criança pára diante de uma palavra, não é porque tenha alguma dúvida. A pausa pode significar que a criança está fazendo, silenciosamente, a identificação da palavra e percebendo o que esta tem a ver com as demais que já foram lidas.

8. Identificar e tratar problemas dos leitores tão cedo quanto possível - há muitas razões por que as crianças podem apresentar um progresso vagaroso no início da aprendizagem da leitura. Elas podem não compreender o que lêem; não estar interessadas na aprendizagem da leitura; não compreender a linguagem em que os livros são escritos, ou a linguagem que seus professores usam, para falar sobre leitura.

Citamos duas razões para justificar a idéia de que identificar imediatamente leitores com problemas não é um bom modo de ajudá-los. A primeira é que a criança torna-se ansiosa. Elas esperam não se sair tão bem quanto outras crianças, e a percepção geral de suas próprias habilidades será afetada. A ansiedade pode tornar a leitura impossível.

A segunda razão é que, primeiramente, deve-se tentar descobrir o que ocasionou o problema. Crianças identificadas como

leitoras pobres são, freqüentemente, desprovidas de oportunidades para ler.

9. Usar muitos recursos durante a instrução da leitura para melhorar a expressão escrita e falada, bem como insistir na melhor "língua" falada possível - leitura e escrita envolvem habilidades diferentes, sendo que a capacidade para escrever corretamente não tem nada que ver com a leitura. Nós podemos escrever, e somos capazes de escrever uma palavra corretamente e isso não nos ajuda no ato de ler. Esperar que a criança evite erros de escrita e de gramática, quando o objetivo é ajudar a criança a tornar-se um leitor fluente, é simplesmente dificultar a tarefa da leitura e tornar a aprendizagem desta mais difícil. Similarmente, crianças que se preocupam com a melhor pronúncia, não serão os melhores leitores.

Fazemos agora uma pergunta importante: Será que os programas de leitura, os professores e os livros didáticos atendem à não-inclusão destas nove regras, na instrução da leitura? Parece-nos que a resposta é não. Chegamos a esta conclusão, não apenas pelo grande número de crianças que se encontram no nível instrucional de leitura. Embora este número seja, até certo ponto, assustador, não devemos esquecer que as crianças ainda estão em fase de aquisição e desenvolvimento de habilidades. Tais resultados seriam normais:

- . se houvesse evolução de uma série para outra, no processo de desenvolvimento das habilidades testadas;

- . se as crianças não tivessem demonstrado tanta preocupação com a leitura expressiva;

- . se as crianças não vissem na leitura, um meio de avaliação simplesmente;

. se as crianças demonstrassem mais confiança em si mesmas, não desistindo, tão facilmente, de executar o que lhe era solicitado;

. se as crianças sentissem gosto pela leitura;

. se os textos oferecidos pelos livros fossem acessíveis às crianças, bem como fossem interessantes;

. se as crianças conseguissem manipular todas as habilidades de leitura sugeridas pelo Programa Oficial de Ensino, pelos Professores, pelos livros didáticos;

. se as crianças tivessem mais oportunidades de usar o que elas já sabem que ter de aprender o que não têm condições, ou não lhes fazem sentido.

Sugestões

O objetivo básico desta pesquisa foi verificar quais habilidades de leitura são desenvolvidas de primeira à quarta séries do primeiro grau, com fundamento nas sugestões das fontes já mencionadas. ha-

Para não fugirmos aos objetivos a que nos propusemos, não foram observadas, rigorosamente, algumas variáveis.

Sugerimos àqueles que se interessarem em dar continuidade a esta pesquisa que:

1. todas as habilidades de leitura relacionadas à compreensão sejam testadas desde a primeira série;

2. todos os testes sejam do mesmo tipo em todas as séries;

3. sejam controladas, de forma mais rigorosa, a complexidade lingüística, vocabular e semântica dos textos de leitura;

4. que se avaliem os procedimentos metodológicos empregados

dos para desenvolver as habilidades de leitura;

5. que se reavaliem os testes aplicados.

Gostaríamos de colocar, ainda, que a utilidade desta pesquisa reside em:

- . constatar a situação real do desenvolvimento de habilidades de leitura;

- . detectar problemas;

- . servir como fonte de sugestões para pesquisas posteriores.

Não consideramos, este, um trabalho finalizado, mas o ponto de partida para a elaboração de outros, nesta área de estudo.

ÍNDICE DAS TABELAS

TABELA 1	- MÉDIA GERAL: TOTAL DE HABILIDADES; SUB-HABILIDADES; POR HABILIDADES (1ª série)	100
TABELA 2	- PERCENTUAL CORRESPONDENTE ÀS RESPOSTAS CORRETAS: TOTAL DE HABILIDADES E SUB-HABILIDADES; POR HABILIDADE (2ª série).....	105
TABELA 3	- MÉDIA INDIVIDUAL: TOTAL DE HABILIDADES E SUB-HABILIDADES; PERCENTUAL DE ALUNOS NOS TRÊS NÍVEIS DE LEITURA (1ª série).....	106
TABELA 4	- MÉDIA GERAL: TOTAL DE HABILIDADES E SUB-HABILIDADES; POR HABILIDADE (2ª série).....	108
TABELA 5	- PERCENTUAL CORRESPONDENTE ÀS RESPOSTAS CORRETAS: TOTAL DE HABILIDADES E SUB-HABILIDADES; POR HABILIDADE (2ª série).....	110
TABELA 6	- MÉDIA INDIVIDUAL DOS ALUNOS. TOTAL DE HABILIDADES E SUB-HABILIDADES. PERCENTUAL CORRESPONDENTES AOS NÍVEIS DE LEITURA (2ª série).....	111
TABELA 7	- MÉDIA GERAL: TOTAL DE HABILIDADES E SUB-HABILIDADES; POR HABILIDADE (3ª série).....	114
TABELA 8	- PERCENTUAL CORRESPONDENTE ÀS RESPOSTAS CORRETAS: TOTAL DE HABILIDADE E SUB-HABILIDADES; POR HABILIDADE (3ª série).....	116
TABELA 9	- MÉDIA INDIVIDUAL: TOTAL DE HABILIDADES E SUB-HABILIDADES; PERCENTUAIS CORRESPONDENTES AOS NÍVEIS DE LEITURA (3ª série).....	117

TABELA 10 - MÉDIA GERAL: TOTAL DE HABILIDADES E SUB-HABILIDADES; POR HABILIDADE (4ª série).....	119
TABELA 11 - PERCENTUAL CORRESPONDENTE ÀS RESPOSTAS CORRETAS: TOTAL DE HABILIDADES E SUB-HABILIDADES; POR HABILIDADE (4ª série).....	121
TABELA 12 - MÉDIA INDIVIDUAL: TOTAL DE HABILIDADES E SUB-HABILIDADES. PERCENTUAIS CORRESPONDENTES AOS NÍVEIS DE LEITURA (4ª série).....	122
TABELA 13 - PERCENTUAL DE HABILIDADES EM CADA NÍVEL DE LEITURA	130
TABELA 14 - NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DAS: HABILIDADES QUE AUXILIAM A COMPREENSÃO; HABILIDADES DE COMPREENSÃO. PERCENTUAIS REFERENTES AOS NÍVEIS DE LEITURA (1ª Série).....	133
TABELA 15 - NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DAS: HABILIDADES QUE AUXILIAM A COMPREENSÃO; HABILIDADES DE COMPREENSÃO. PERCENTUAIS REFERENTES AOS NÍVEIS DE LEITURA (2ª Série)	135
TABELA 16 - NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DAS: HABILIDADES QUE AUXILIAM A COMPREENSÃO; HABILIDADES DE COMPREENSÃO. PERCENTUAIS REFERENTES AOS NÍVEIS DE LEITURA (3ª Série)	138
TABELA 17 - NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DAS: HABILIDADES QUE AUXILIAM A COMPREENSÃO; HABILIDADES DE COMPREENSÃO. PERCENTUAIS REFERENTES AOS NÍVEIS DE LEITURA (4ª Série)	141

TABELA 18 - PERCENTUAIS CORRESPONDENTES AOS NÍVEIS DE LEITURA, NAS QUATRO SÉRIES	145
TABELA 19 - PERCENTUAL DE HABILIDADES QUE AUXILIAM A COMPREENSÃO E DE COMPREENSÃO, SUGERIDAS PELO PROGRAMA OFICIAL DE ENSINO (POE) NOS TRÊS NÍVEIS DE LEITURA (1ª Série).....	149
TABELA 20 - PERCENTUAL DE HABILIDADES QUE AUXILIAM A COMPREENSÃO E DE COMPREENSÃO, SUGERIDAS PELO PROGRAMA OFICIAL DE ENSINO, NOS TRÊS NÍVEIS DE LEITURA (2ª Série)	151
TABELA 21 - PERCENTUAL DE HABILIDADES QUE AUXILIAM A COMPREENSÃO E DE COMPREENSÃO, SUGERIDAS PELO PROGRAMA OFICIAL DE ENSINO, NOS TRÊS NÍVEIS DE LEITURA (3ª Série)	154
TABELA 22 - PERCENTUAL DE HABILIDADES QUE AUXILIAM A COMPREENSÃO E DE COMPREENSÃO, SUGERIDAS PELO PROGRAMA OFICIAL DE ENSINO, NOS TRÊS NÍVEIS DE LEITURA (4ª Série)	157
TABELA 23 - HABILIDADES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES - NAS QUATRO SÉRIES E NOS TRÊS NÍVEIS DE LEITURA	159
TABELA 24 - HABILIDADE SUGERIDA PELOS LIVROS DIDÁTICOS (1ª à 4ª série)	161
TABELA 25 - PERCENTUAIS REFERENTES AOS TRÊS NÍVEIS DE LEITURA, NAS QUATRO SÉRIES, CONSIDERANDO-SE AS FONTES E OS TIPOS DE HABILIDADES DE LEITURA	163

TABELA 26 - QUADRO GERAL DE HABILIDADES E SUB-HABILIDADES, DIS
TRIBUÍDAS POR SÉRIE E POR NÍVEL DE LEITURA167

TABELA 27 - MÉDIA INDIVIDUAL DOS ALUNOS DE PRIMEIRA À QUARTA
SÉRIE. PERCENTUAL DE ALUNOS NOS TRÊS NÍVEIS DE LEI
TURA179

BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA

- BACHA, Magdala Lisboa. Leitura na primeira série. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1969.
- BONOW, Iva Waisberg. Elementos de psicologia. 13.ed. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1972.
- BORBA, Francisco da Silva. Introdução aos estudos lingüísticos. 4.ed. São Paulo, Editora Nacional, 1975.
- CORETH, Emerich. Questões fundamentais da hermenêutica. Trad. por Carlos Lopes de Matos. São Paulo, EPU e EDUP, 1973.
- DORIN, Lannoy. Enciclopédia de psicologia contemporânea. São Paulo, Dicionário Ilustrado de Psicologia, 5º Volume, 1973.
- DOWING, John. Reading Readness. University of London. Press Ltd.; 2ª impressão, 1972.
- FERREIRA, Reinaldo Mathias. Comunicação atividades de linguagem. Editora Ática, (1ª à 8ª séries).

- FODOR, J.A. and GARRET, M. "Some Syntactic Determinants of Sentential Complexity". Perception and Psychophysics. II (July), 1976.
- FORGUS, Ronald H. Percepção: o processo básico do desenvolvimento cognitivo. São Paulo, Herder, 1971.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler, em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez Editora, 1983.
- _____. "A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro?". Educação e cultura. CEDES, nº 1, Cortez, set., 1978.
- _____. Pedagogia do oprimido. Rio, Paz e Terra, 1980.
- _____. Ação cultural para a liberdade. Rio, Paz e Terra, 1976.
- GESELL, Arnold; ILG, F.L. & AMES, L.B. El Niño de 1 a 5 años. 8. ed., Buenos Aires, Paidós, 1975.
- HOLLE, Britta. Desenvolvimento motor na criança normal e retardada. Editora Manole Ltda., 1979.
- MAROTE, D'Olim. Aprender brincar comunicar. 2.ed., Editora Ática.
- MATTOS, Geraldo & LUZ, Ana. Estude conosco, comunicação e expressão. São Paulo, FTD, 1982. (1ª a 4ª série - I grau)
- PERSUHN, Janice Janet. Escrevivendo comunicação e expressão. São Paulo, Editora do Brasil S/A, 1982. (1ª a 4ª série)
- POPPOVIC, Ana Maria. Alfabetização: um problema interdisciplinar. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (36):78-86, fev. 1981.
- RICOEUR, Interpretação e Ideologia. Traduzido e organizado por Hilton Japissu. Rio, Francisco Alves, 1977.

- RICOEUR, Paul. O conflito das interpretações. Tradução de Hilton Japiassu. Rio, Imaofo Ed., 1978.
- ROMANO, Neusa Maria P. & MESQUITA, Thereza Silva. Brincando com letrinhas. FTD, 1976. (1ª série - I grau)
- SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. Programa de ensino do I grau. Florianópolis, 1976. 238p.
- SCHUELTER, Wilson. Aquisição da linguagem. Dissertação de Mestrado, UFSC, Florianópolis, 1976.
- SILVA, Ezequiel Theodoro & MAHER, James. Leitura. Caderno de Pesquisa Carlos Chagas, nº 26, set., 1978.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. Uma reflexão sobre o ato de ler. Tese de Mestrado - PUCSP, São Paulo, 1979.
- SMITH, Frank. Understand Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read, Holt, Rinehart and Winston Ins., 1971.
- VIANA, Antônio Carlos. "Paul Ricoeur e a Hermenêutica". Letras de Hoje. nº 39, Mar., 1980.
- WILLCOX, Isobel. Actividades Linguísticas Para El Periodo de Trabajo Independiente. Tradução de Augustin Contin Sanz. 1. ed., 1968, nº382, Uteha.
- ZUBER, Newton Aquiles Von. "A emergência do ser e a educação". Iniciação teórica e prática às ciências da educação. Petrópolis, Vozes, 1979.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- ALMEIDA, Zélia. Atividades de linguagem. São Paulo, FTD, 1983. (1ª à 4ª série)
- ARAÚJO, Maria Yvonne Atalécio. Iniciação à leitura. Editora Vigília Ltda., 1972.
- ASSAD, Faria Rosemary. Eu gosto de aprender comunicação e expressão. Editora do Brasil, 4ª série.
- BASTOS, Camélia de Paula e Silva & RESENDE, Elvira Maria Cicci Pinto. Linguagem e comunicação. São Paulo, FTD, 1982. (1ª à 4ª série - I grau)
- BITTENCOURT, Miriam F. Alfabetização... uma aventura para a criança. Florianópolis, EDEME, 1981.
- BLANTON, William; FAR, Roger & TUINMAN, Jaap. Measuring Reading Performance. Indiana, University, International Reading Association, Newark, Delavare, 1971.
- BONAMIGO, Elza Maria de Resende. Interesses e hábitos de lei-

- tura de alunos dos cursos supletivos da FEPLAN. Letras de Hoje, nº 37, PUCRS - set. 1979.
- BOTEL, Morton; DAWKINS and GRANOWSKY, Alvin. "A syntactic Complexity Formula". Assessment Problems in Reading. Ed. Walter H. MacGinitie. Newark, Delaware: International Reading Association, 1973.
- BRESSON, François. Perception et Indices Perceptifs. Volume II de Estudos D'Epistemologie Génétique - Logique et Perception. Paris: PUF, 1958.
- BRUNER, Jerome S. On Perceptual Readiness Reading in Perception. Nova York, Van Nostrand, 1958.
- CECCON, Cláudia; PETRY, Eliane; GIORGIO, Maria & MORAES, Marínez. Rendimento escolar do menor abandonado institucionalizado. HÍFEN, Volume 5, nº 9, 1980.
- CLIFFORD, Pennock, Editor. Reading Comprehension at four Linguistic Levels. International Reading Association, Inc., 1979.
- COSTE, Jean-Claude. A psico-motricidade. 2.ed., Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.
- DAWKINS, John and GRANOWSKY, Alvin. Assesment Problems in Reading. Editor: Walter H. Maggimitie, International Reading Association, 1973.
- DAWKINS, John. Sintax and Readability. Research for Better Schools, Philadelphia, Pennsylvania; International Reading Association, 1971.
- DEESE, James. Psicolingüística. Tradução de Ruth Wallace de Garcia Paula. Petrópolis, Vozes, 1976.

- DOLLE, Jean-Marie. Para compreender Jean Piaget. Uma Iniciação à Psicologia Genética Piagetiana, 3.ed., Rio de Janeiro, Zahar editores, 1975.
- DUCROT, Oswald & TODOROV, Tzvetan. Dicionário das ciências da linguagem. Edição Portuguesa Orientada por Eduardo Prado Coelho. Publicações Dom Quixote, 1972.
- DURRELL, Donald D. "Durrell Analysis of Reading Difficulty". Reading Paragraphs. Copyright, 1955 by Harcourt, Brace & World, Inc. Copyright in Great Britain.
- FAR, Roger. Reading: What can Be Measured? Indiana University, International Reading Association Research Fund, Newark, 1969.
- FERREIRA, Reinaldo Mathias. Estudo dirigido de português. 15.ed. São Paulo, Editora Ática, 1980. (1ª à 4ª série)
- FILHO, Lourenço. Testes ABC. 28.ed., Edições Melhoramentos, 1980.
- FONSECA, Fernanda Irene & FONSECA, Joaquim. Pragmática lingüística e ensino do português. Coimbra, Livraria Almeida, 1977.
- FURTHET, Hans G. Piaget na prática escolar: a criatividade no currículo integral. IBRASA, 1979.
- GILLILAND, John. Readability. Second Impression Hodder and Stoughton. London Sydney, 1975.
- GOODMAN, Kenneth S. "Reading. A Psycholinguistic Guessing Game". The Journal of the Reading Specialist. May, 1967.
- GREENE, Judith. Pensamento e linguagem. Curso Básico de Psicologia - Organização de Peter Herriot, Volume A7, Zahar Editores, 1976.

- GREENE, Judith. Psicolinguística. Chomsky e a Psicologia. Rio, Zahar, 1980.
- GUSZAK, Frank J. Diagnostic Reading Instruction in the Elementary School. Harper Row, Publishers, New York, 1972.
- HARRIS, Albert J. Reading That Made a Difference. Journal of Reading. Volume 23, nº 1, International Reading Association, October, 1979.
- LEFREVE, Carl A. Linguistics and Teaching of Reading. Mc Graw-Hill Book Company, 1964.
- LIMA, Moura Lisboa Renira. Habilidade de expressão escrita e nível de escolaridade. Dissertação Apresentada à Câmara de Pós-Graduação e pesquisa da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para o grau de Mestre em Educação, 1974.
- LITTON, Gaston. Os leitores e seus livros. Tradução de Julieta Villela de Andrade. São Paulo, Editora Mc Graw-Hill do Brasil, 1975.
- LOPES, Maria de Lourdes Villela. Leitura por objetivos: habilidades de compreensão da leitura. HÍFEN, Volume 5, nº 9, 1980.
- MALBERG, Bertil. As novas tendências da lingüística. São Paulo, Nacional, 1972.
- MAMIZUKA, Robeni Baptista. Redações no vestibular: estudo do parágrafo, problemas e organização. Caderno de Pesquisa/23, Fundação Carlos Chagas.
- MARCELLESI, J.B. & GARDIN, B. Introdução à sociolingüística. Editorial Aster, Lisboa, 1975.

- MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo, Editora Brasiliense, 1982.
- MEIRA, Maria Isis Marinho. Coordenação na narrativa de crianças de 6 anos: aspectos sintáticos e semânticos. Cadernos da PUC, nº 9, 1981.
- MENYUK, Paula. Aquisição e desenvolvimento da linguagem. Tradução de Geraldina Porto Witter e Leonor Scliar Cabral. São Paulo, Pioneira, 1975.
- MILHOLLAM, Frank, Bill e Forisha. Skinnerx Rogers - Maneiras contrastantes de encarar a educação. Summus Editorial, 1972.
- MOE, Alden J. Cohesion, coherence and the comprehension of Text. Journal of Reading, Volume 23, nº 1, International Reading Association, October, 1979.
- NERI, Anita Leberalesso; MACHADO, Vera Lúcia Sobral & SANTIAGO, Neide Varella. Aprendizagem de leitura. Pesquisa e Ensino. São Paulo, Edições Símbolo, 1978.
- OLIVEIRA, Luiz Gonzaga de & OLIVEIRA, Rosa de. É tempo de aprender - comunicação e expressão. São Paulo, Edição Saraiva, 1ª série - I grau, 1981.
- PASKUAL, Waldemar Firmino, Padre. Uma proposta do método de combinação de sentenças e sua aplicação na redação em língua portuguesa. Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas.
- PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio, Forense, 1968.
- KLAUSMEIER, Herbert J. Manual de psicologia educacional - Aprendizagem e capacidades humanas. São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1977.

- KRECH, David & CRUTCHFIELD, Richard. Elementos de psicologia. 4.ed.; São Paulo, Pioneira; Brasília, INL, 1973.
- KRIEGER, Maria de Lourdes Ramos. Influência e estímulos na leitura de alunos de 1ª e 2ª séries do 2º grau da Grande Florianópolis. Tese de Mestrado, UFSC, 1977.
- KUNZ, Eloah Ribeiro. Manual de psicologia aplicada. Rio de Janeiro, CEPa, 1979.
- RODRIGUES, Ada Natal. Redações no vestibular. Caderno de Pesquisa/23, Fundação Carlos Chagas.
- RODRIGUES, José Darcy Costa. Desenvolvimento de habilidades da área psicomotora - uma contribuição de área pedagógica ao treinamento de habilidades motoras específicas. Executivo, ano 3, nº 15, Porto Alegre, Out./Dez., 1977.
- ROSER, L. Nancy; HARNER, William & DUFFY, Suzane. The yellow Book: A Techniques for Reading Instruction. Services in Education, Austin, Texas.
- ROSS, Halph; BERRYMAN, John & TATE, Allen. The Arts of Reading. University of Minesota, 1966.
- SCHREINER, Robert Editor. Reading Tests and Teachers: a Practical Guides. University of Minesota; International Reading Association, 1971.
- SILVEIRA, Juracy. Leitura na escola primária. 3.ed. Conquista, 1966.
- SMITH, Frank. Reading. Printed in Great Britain at the University Press Cambridge, 1978.

SOARES, Magda Becker; CUNHA, Maria Antonieta Antunes; NASCIMENTO, Milton do & ALVARENGA, Daniel. Ensinando comunicação e língua portuguesa no 1º grau. Sugestões metodológicas 5ª à 8ª séries, MEC, 1979.

SPAACHE, B. Evelyn. Reading Activities for Child Involvement. 2. ed. Boston, London, Sydney.

TELES, Antônio Xavier. Psicologia moderna. 16.ed. São Paulo, Editora Ática, 1977.

WETTER, Geraldina Porto & COPIT, Melany Schavartz. Lendo e escrevendo. São Paulo, Vetor, 1971.

WILLCOX, Isobel. Lectura en Voz Alta para Niños de Escuela Elemental. Tradução de Carlos Moreno Cañadas, 1968, nº 383 Uteha.